Ionuț Isac

ÎN CĂUTAREA MODELULUI PAIDEIC

1. PREFAȚĂ LA PRIMA EDIȚIE

1.1. ARGUMENT

> **Paideia** este educația considerată ca o transformare a personalității umane pe tot parcursul vieții, şi care joacă un rol major în fiecare aspect existențial...
>
> **Paideia** nu este pur şi simplu educație, ea este **creație şi invenție**. Şi omul însuşi este opera de artă pe care Paideia caută să o formeze.
>
> L. Mumford

Cu câțiva ani în urmă mi s-a solicitat să scriu un curs şi o carte de ştiințele educației. Fusesem invitat ca profesor la o universitate particulară de prestigiu din țară, unde primisem toate asigurările că lucrărilor mele li se va acorda cea mai mare atenție pentru un tipar de calitate şi prioritate la publicare (cca. 2-3 luni). Pe deasupra, secretariatul se obliga să asigure vânzarea cărții şi a cursului la studenți, precum şi o reclamă (informare) în incinta universității. Încântat de sprijinul promis, m-am aşternut zdravăn pe lucru, reuşind în mai puțin de o jumătate de an să termin cele două manuscrise, pe care le-am predat la tipar. Apoi, am început să aştept.

Pe măsură ce timpul trecea (trei luni, şase luni, un an, un an şi jumătate), situația părea să se complice. Nimeni nu mai ştia exact pe unde se găsesc manuscrisele, în ce fază de tipar se află ele; mai mult, se vorbea la un moment dat despre o defecțiune a maşinii de tipărit - o piesă de schimb care nu exista decât în străinătate trebuia achiziționată în acest scop, ceea ce implica aprobări, valută, deplasările de rigoare ş.a.m.d. Eram deja la capătul răbdării, atât eu cât şi studenții, cărora le vorbisem despre materialele aflate sub tipar şi care le doreau foarte mult. Îmi luasem chiar gândul de la publicare.

În sfârşit, într-o zi sunt chemat la serviciul administrativ al universității, cu mesajul că lucrările au fost tipărite! Bucuros, am urcat treptele alergând, nerăbdător să le văd. Radioasă, secretara-şefă le-a scos dintr-un dulap de fier şi mi le-a înmânat.

Din acel moment au început surprizele (neplăcute). Am rămas perplex în fața formatului ales de editor (caiet studențesc dictando). Deschizându-le, am constatat că prefața la carte fusese eliminată (!), pe fiecare filă se înghesuiau zeci de rânduri ca la potop, cu tot atâtea greşeli de ortografie, de toate categoriile imaginabile (de la cele mai banale - cratima plasată greşit, dezacorduri gramaticale, până la cuvinte lipsă ori unite câte două); cursul nici măcar nu fusese tehnoredactat, ci pur şi simplu se xerocopiaseră colile față-verso, după care totul fusese legat în mare grabă. Am aflat ulterior că s-a făcut... economie de hârtie!

Mi s-a făcut rău. Am ieşit pe coridor bolnav; nu mai voiam să văd pe nimeni. Mi-am revenit după câteva zile, timp în care a trebuit, totuşi, să lucrez. Revenind cu întrebări suplimentare (de ce n-am primit şpaltul la corectură?, de ce n-am fost consultat asupra unor detalii tehnice?), am constatat din nou că nimeni nu (vrea să) ştie nimic! Se spunea ceva despre anumite domnişoare de la departamentul de computere care ar purta vina pentru tehnoredactare (în cazul când a fost făcută, desigur), dar nimeni nu mi-a indicat vreodată **cine** sunt ele şi **unde** anume pot fi găsite. Vorba proverbului: prinde orbul, scoate-i ochii!

Pierdusem încă un meci (fără îndoială, nu ultimul) cu birocrația românească de tranziție. Cu foarte mare greutate şi numai după îndelungi insistențe, am primit pe semnătură câte un exemplar din fiecare lucrare ca drept de autor(!). Cât priveşte desfacerea (vânzarea) către studenți, aceasta era afacerea mea! Stupefiat, am întocmit un memoriu către rectorat în care am sesizat toate acestea. În buna tradiție românească, singurul răspuns primit a fost acela că...universitatea nu mai are nevoie de serviciile mele!!

Am plecat cu amărăciunea de a fi experimentat încă o ipostază a absurdului, alienant în relațiile interumane pe plan academic, dar şi cu speranța în suflet că poate, într-o zi, se va găsi cineva care să pună stavilă anumitor manageri iresponsabili, nepăsători la munca distrusă de angajați inconştienți şi semi-analfabeți.

*

* *

Aproximativ în aceeaşi perioadă activam ca titular la o catedră de ştiințele educației, la o universitate (de stat) de renume național şi internațional. După "stagiul" obligatoriu (?) de asistent am ajuns şi lector, având dreptul de a ține şi cursuri proprii, nu numai seminariile altora.

Fiind (încă) tânăr şi la început de carieră universitară, în plină căutare de subiecte, teme sau domenii pentru reflecție şi specializare, am nutrit pentru un timp iluzia (sau himera) că aceste preferințe ale mele ar putea primi girul conducerii catedrei (ulterior devenită facultate) pentru a

deveni cursuri la secția de profil, dar (de ce nu?) şi la alte facultăți sau departamente. Formația mea filosofică făcea ca atenția să mi se îndrepte spre filosofia educației, educația adulților şi pedagogia culturii. Eram îndreptățit să cred în succesul propunerilor făcute deoarece, pe de o parte, cunoşteam importanța şi actualitatea acestor discipline, iar pe de altă parte chiar conducerea mă încuraja (mai mult tacit, e drept) să propun ceva nou.

La început au fost...tergiversările! Luni şi ani de zile la rând mi s-a spus că "nu ştim", "ar fi posibil", "vom vedea". Doar filosofia educației a figurat, vremelnic (două semestre în doi ani), în curricula universitară, după care a...dispărut. Celelalte propuneri înaintate nu s-au materializat niciodată. Ajungeam, nu fără îngrijorare, să-mi dau seama că pledoariile mele repetate pentru ele se răsfrângeau oarecum negativ asupra statutului meu profesional în catedră! Nici comunicările prezentate la numeroasele simpozioane la care am fost invitat, nici articolele publicate de mine - suficiente, măcar ca număr, dacă nu altfel - n-au schimbat nimic. Se remarca malițios, chiar amenințător, că "tinerii nu au demonstrat că merită..." (să țină cursuri, de pildă); se spunea că aceia care nu se vor conforma specializărilor catedrei (psihopedagogia celor cu nevoi speciale/disabilități de învățare) şi, în general, "nu vor putea ține pasul cu catedra", vor fi...lăsați în urmă! Orice altă preocupare în afara celei menționate şi a pedagogiei generale (oare ce **specializare**, în sensul propriu al termenului, poate face cineva pe acest domeniu?) era neagreată, în cel mai bun caz privită cu îngăduință. Eleganța de la debut a dispărut, lăsând loc imperativelor neechivoce: eram "filosof", nu "pedagog", în consecință trebuia "să uit filosofia" (!) - ce rost avea aşa ceva? - şi "să mă apropiu de pedagogie" - ca şi cum nu eram suficient de "aproape".

Dându-mi seama că în această manieră nu voi ajunge să țin vreodată alt curs decât cel de pedagogie generală şi că mă aflu într-un loc în care argumentele nu impresionează pe nimeni, după aproape cinci ani de zile în care am vrut să mă conving de ceea ce constatasem aproape de la început, am hotărât că este mai bine să părăsesc o catedră unde, în fond, nu aveam ce căuta. Noica spunea că un asemenea loc poate fi un obstacol în calea afirmării unui tânăr, ceea ce în cazul meu s-a verificat întocmai. Țin minte vorba unui profesor: "Chemi pe cineva la catedră şi nu-l mai scoți de acolo timp de patruzeci de ani!", la care aş adăuga: "Fă-l să-şi ia lumea în cap şi să plece singur!". Oricum, "epoca de tranziție" arată clar că aceia care ştiu să se "orienteze" în asemenea situații ajung profesori, capătă funcții de conducere şi rămân acolo pe viață. Pentru ei nu funcționează limita de vârstă, legile țării sau regulamentele universitare; sfârşitul carierei lor coincide cu decesul fizic, după ce spiritual au decedat de mult – dacă au avut vreodată o asemenea calitate.

*

* *

Va înțelege cititorul că vreau să-l impresionez ieftin cu lamentări pe marginea unor nereuşite personale? Nicidecum! Ceea ce aş vrea eu să înțeleagă acest cititor este că eşecul, cum spunea acelaşi Noica, poate fi minunat, pentru că în urma lui îți dai seama unde te afli, te ridici şi mergi mai departe. M-am simțit dator să împărtăşesc câteva dintre neîmplinirile mele pentru a se putea intui ce anume le-a generat şi, poate, cauzele respective să fie cândva, dacă nu definitiv înlăturate, cel puțin diminuate. Sunt convins că un plus de educație, maturitate, sinceritate şi un minim respect pentru munca celuilalt din partea celor care şi-au arogat **n** funcții de conducere şi titluri academice nu mi-ar fi compromis aceste planuri.

M-am hotărât să înfățişez unele dintre gândurile şi trăirile care m-au impulsionat în tot acest timp, cuprinse în cartea de față, cu titlul **În căutarea modelului paideic**. De ce această opțiune? Fiindcă sunt convins că astăzi, într-o mai mare măsură ca oricând, omul are nevoie de **idealuri** care să-i împlinească personalitatea, de **modele** cu o înaltă ținută intelectuală, morală, estetică şi afectivă. Pentru că acum **paideia** înseamnă **o nouă înțelepciune**, o nouă filosofie de viață, unificatoare şi dătătoare de speranță. Nu vom putea depăşi această "perioadă de tranziție" - după unii adulată, după alții blestemată - fără a ne regăsi pe noi înşine în noianul de întâmplări care se revarsă orbeşte peste capul nostru. Fără a putea (re)dobândi controlul asupra vieților şi destinelor noastre prin **educație** şi **cultură**, a ne exercita liber (dar şi responsabil) conştiința înăuntrul şi în afara măruntei noastre ființe individuale, spre binele nostru şi al comunității căreia îi aparținem.

Şi ar mai fi ceva. Una din sugestiile tacite ale publicării acestui volum vine dintr-o împrejurare concretă în societatea românească post-decembristă. În 1990 se răspândise obiceiul, inspirat de dorința retoric afirmată a declanşării "procesului comunismului", ca atunci când oamenii se întâlneau undeva (mai ales într-un cadru oficial) să-şi pună reciproc întrebarea gravă: "Ce ai (ați) făcut în ultimii cinci ani? ". Se aştepta, probabil, în contextul răspunsului, acea "clipă de sinceritate" la care mulți dintre noi nu au ajuns nici acum. Răspunsul varia, firește, după vârstă, preocupări şi onestitate. Nu a durat mult şi acest obicei a dispărut pe misterioasa pantă a curiozităților "tranziției" pe care, sperăm, istoria scrisă o va coborî într-o zi până în zonele cele mai intime, chiar dacă va fi prea târziu.

La aproape zece ani de atunci, departe fiind măcar de clarificarea a ceea ce s-ar fi putut înțelege prin sintagma "procesul comunismului", întrebarea de mai sus nu o mai pune nimeni. Acum, se pare, interesează doar viitorul politicii (alegerile), strâns legat - între două crahuri financiar-bancare - de prosperitatea în afaceri. La această întrebare (ce am făcut în ultimii ani?) pe care mi-am pus-o mie însumi s-a născut o carte, alcătuită din unele studii, articole şi comunicări, parțial publicate, parțial inedite. Este doar o parte - cam a zecea - din ce am scris în ultimii zece ani. Dacă cititorul va decide că e relevantă şi cât de cât semnificativă pentru ceea ce aşteaptă el din partea mea, voi avansa şi alte oferte editoriale. Tuturor celor care au făcut posibilă apariția ei le mulțumesc din toată inima.

Cluj-Napoca, *Autorul*
mai-iulie 2000

P.S. Aşteptările mele au fost recompensate. Prima ediție s-a epuizat destul de rapid, fiind solicitată retipărirea cărții în versiune revizuită şi adăugită, ceea ce cititorul are în fața ochilor acum.

Cluj-Napoca, *Autorul*
iunie 2003

1.2. CUVÂNT DE ÎNSOȚIRE

Autorul cărții semnalează o nevoie acută de idealuri în prezent, nevoie structurală precum libertatea şi demnitatea umană. Idealul ca imagine ideoafectivă izvorăşte din resorturile adânci şi ascunse ale ființei umane; un asemenea ideal s-a cristalizat în modelul paideic, model care a întrunit în primul rând într-o măsură mai mare decât modelul înțeleptului propriu culturii şi moralei antice dezirabilitatea elină a ceea ce ei numeau "kalokagathon".

Modelul paideic îşi subordonează, de asemenea, ceea ce anticii numeau "sophrosyne" – cumpătare, evitarea lipsurilor, deficiențelor şi exceselor, precum şi "phronesis", adică prudența, formarea deprinderilor şi abilităților practice. I. Isac consideră că această deschidere inițială înspre sincretismul valoric o regăsim la personalitățile exponențiale ale culturii române: M. Eminescu, N. Iorga şi D. Gusti.

Autorul sesizează, pe bună dreptate, o "ruptură de comunicare" între cultura de specialitate şi cultura generală, ruptură sau breşă pe care o educație atentă, critică şi creativă a adulților ar trebui să o îndrepte sau, mai bine zis, să o corijeze. Cu atât mai mult cu cât, în contextul civilizației actuale, lumea a ajuns să uite de om. În dreaptă măsură, autorul îşi propune într-o manieră socratică întrebarea: "Ce se întâmplă cu omul într-o lume care uită de el"?
Resemnificarea statutului ființei umane se impune în mod salutar, aproape la fel ca nevoia irepresibilă a mărturiei "şi eu am fost în Arcadia", nicidecum ca o dragoste ocazională.

Regăsirea omului printre semenii săi, a locului şi rolului său în societate, a fost şi trebuie să fie o preocupare majoră. Este necesar ca reflecția filosofică atentă, făcută cu discernământ, să scoată ființa umană din uitarea în care a lăsat-o societatea, să poată conferi tensiune culturală – subliniază I. Isac – **ne-uitării omului față de om**.

Ființa umană doreşte prin filosofie o descifrare a rostului său în lume, o apropiere şi o transfigurare a lumii prin sinele său. "Arborii nu cresc până la cer/Nici noi nu putem creşte dincolo de măsura noastră/Şi măsura noastră este Eminescu", ne aminteşte în mod prevenitor C. Noica.

Însuşirea cunoştințelor nu mai constituie o prioritate în educația şi învățământul adulților – prioritatea a devenit acum formarea şi exersarea capacităților de operare logică, rațională, de prelucrare şi selectare a informației, formarea şi exersarea deprinderilor de muncă intelectuală şi învățarea independentă. Formarea formatorilor ni se dezvăluie, după I. Isac, ca fiind imperativul categoric în educația adulților, în vizarea unor obiective concrete ale căutării modelului paideic, care pentru noi a parcurs câteva ipostaze definitorii, aceea a lui "homo universalis", iar în

prezent, când ierarhia piramidală a valorilor nu mai corespunde culturii actuale, când se caută un alt sistem de valori, acela concretizat de vocabula "rețea", **se impune, credem, să avem în vedere idealul transdisciplinarității.**

Prof.univ.dr. Teodor Vidam

1.3. EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI MODELUL PAIDEIC*

Prin atributele sale definitorii, civilizația contemporană pune omul într-o stare de continuă adecvare şi adaptare la ritmuri tot mai accelerate de desfăşurare a complexității faptelor sociale. Sunt acestea tot atâtea situații de învățare, exersare şi elaborare de strategii acționale noi pentru ființa umană, adesea incompatibile cu ceea ce era considerat, până nu demult, cu valabilitate generală, chiar incontestabil.

S-a argumentat convingător, în repetate rânduri, pentru necesitatea educației permanente, achiziția de către individul uman a unor structuri cognitive, strategii, tehnici, etc., dar mai ales forjarea unei **mentalități** care să favorizeze învățarea pe tot parcursul vieții cu deosebire la vârsta adultă, desigur, în ipoteza unor baze cât mai temeinice dobândite în şcoală. Centrul de greutate al unei atari educații este situat la interferența interesului cognitiv-profesional al adultului cu sensibilitatea, aptitudinile şi disponibilitățile sale personale. Pentru reuşita educației adulților e esențial ca aceştia să nu se înstrăineze de propria lor personalitate, în ceea ce are ea mai valoros, intim, prin contactul cu nişte scheme educaționale rigide: dimpotrivă, ei să fie în stare să se manifeste liber şi creativ, într-un cadru instituțional favorabil. După părerea noastră, acesta s-ar putea constitui numai în măsura adoptării şi generalizării **modelului paideic** drept "normă" a educației adulților.

Vom încerca mai întâi o precizare, apoi o delimitare a cadrului prezentei intervenții.

Se cunoaşte influența pe care a avut-o şi o are în continuare mutația paradigmatică din ştiințele educației (în particular "ştiințele învățării") asupra conceperii **obiectului** educației ce devine totodată, **subiect**. Extrapolările efectuate pornind de aici sunt foarte numeroase şi îndrăznețe, depăşind uneori cele mai entuziaste aşteptări. Printre ele se numără încercările de transpunere **tale quale** a metodologiei didactice moderne "standard" în domeniul educației adulților, cu rezultate nu întotdeauna concludente. Avem la dispoziție, am spune, deja o **tradiție** a literaturii de specialitate din ultimele decenii, care se obstinează să mențină, cu diferențe nesemnificative, metodologia didacticii învățământului mediu în educația adulților. Dar ce cadru de manifestare pentru personalitatea adultă în cazul "muncii cu cartea", "întocmirii de referate", "prezentării de expuneri", etc.? Care ar fi eficiența şi finalitatea acestor metode recomandate călduros în literatura - nu numai de la noi - a anilor '70 - '80?

Considerăm că adevărata revigorare a acestui domeniu de activitate necesită cu mult mai mult decât "învățarea de menținere" (pentru a cita sintagma lui M. Malița), anume elaborarea unor strategii ale "învățării inovatoare" (cf. **idem**). Subliniem faptul că paradigmele didacticii

moderne nu garantează de la sine elementele de creativitate şi inovație, ele putând fi generate numai prin efortul propriu al fiecăruia dintre cei angrenați în procesul educațional. Spre exemplu, adultul trebuie încurajat să privească înainte fără teamă, dar şi fără a face abstracție de trecutul său, din care pot fi extrase multe elemente utile şi valoroase educației. Încrederea acestuia în semnificația şi utilitatea programelor de activitate pe care le urmează este foarte importantă.

Din ce se compune, aşadar, zestrea personalității adulte pusă în valoare de acest "model paideic"?

Elementul definitoriu şi esențial al reuşitei paradigmei educaționale în discuție rezidă în faptul că adultul ia contact cu ea nu doar dispunând de un bagaj de cunoştințe teoretice şi practice "compartimentate" riguros, aidoma elevului sau studentului care se prezintă la examen. (În treacăt fie spus, este amuzant comportamentul unor adulți puşi în situația de a-şi completa studiile la vârste mai înaintate. Ei tind să imite comportamentul copilului sau adolescentului - elev de odinioară - se scuză pentru orice întârziere, se ridică în picioare imediat dacă sunt întrebați, provocați să răspundă, vin cu "motivări" pentru absențe, salută foarte respectuos, eventual cu înclinarea capului pe profesor, ş.a.m.d. Aceşti oameni nu s-au maturizat suficient, astfel încât să-şi conştientizeze statutul şi rolul şi, corespunzător, să adopte un comportament mai suplu şi elevat în relația cu educatorul. Cu toate acestea, o dată ieşiți din clădirea instituției respective - liceu, universitate, universitate populară, casă de cultură, etc.- redevin brusc foarte "maturi"). Spre deosebire de elev sau student, el mobilizează - adesea inconştient - o bogată experiență de viață, profesională şi familială, anumite disponibilități personale parțial actualizate, o sensibilitate morală şi estetică rafinată pe parcursul existenței individuale. Personalitatea adultă ca un **tot** sau **ansamblu** - iată câmpul de aplicație al modelului paideic.

Din punct de vedere teoretic, în contextul de față conceptul de **model paideic** are sensul de **proiecție paradigmatică ideală spre universalitatea culturii şi civilizației**, **cu finalitatea educativă la vârsta adultă**. Cum este şi firesc, însă, nu e rezonabil să se aştepte până când subiectul educației atinge această vârstă: sensibilizarea poate avea loc în adolescență, la momentul cristalizării intereselor cognitive şi profesionale, pentru că atunci receptivitatea atinge nivelul maxim. Adultul, însă, se prezintă cu atributele descrise mai sus şi, implicit, cu avantaje față de adolescent sau tânăr. De asemenea, el acumulează treptat germenii unei **înțelepciuni** absolut indispensabile beneficiului maximal al acestei paradigme educaționale. Căci ce poate fi, în ultimă analiză, modelul paideic în educație, dacă nu o **împlinire prin înțelepciune**? Aici se include, dacă nu o conştiință filosofică elaborată explicit, o anumită "filosofie a vieții", o concepție generală despre existență, despre menirea ființei umane în cuprinsul ei. Nota caracteristică este cea clasică, a "iubirii de înțelepciune", în sensul valorificării cât mai bune a

cunoştinţelor teoretice integrate în sisteme cognitive şi a experienţei de viaţă cu referenţialul ei empiric, dar nu mai puţin necesar. Rezultatul scontat e **sinteza** lor într-un întreg specific consonanţei personalităţii individuale.

Din punctul de vedere al strategiei acţionale la nivel instituţionalizat, apare cu claritate faptul că educaţia adulţilor tinde să devină tot mai mult o împlinire a personalităţii umane, o chintesenţă a zestrei intelectuale şi morale a fiecăruia, chiar atunci când face apel la domenii specializate (electronică, informatică, ş.a.). Instituţiile abilitate pentru educaţia adulţilor nu pot face abstracţie de cerinţele generale ale societăţii în care trăim, unde reperele profesionale stricte, limitate, sunt de departe insuficiente. Discuţiile despre sfera şi raporturile culturii de specialitate cu zona sau domeniul culturii generale sunt, şi pentru educaţia adulţilor, binevenite. Ce înseamnă însă a relaţiona cultura generală cu cultura de specialitate, a încuraja persoana adultă să le sintetizeze pentru a-şi armoniza personalitatea, a integra elemente noi - uneori contradictorii - în ansamblul preexistent, - iată chestiuni dificile care îşi aşteaptă răspunsul pe plan **practic**.

La modul ideal, teoreticul şi practicul se îmbină într-o **sinteză**, ireductibilă la unul sau altul din elementele ei. Personalitatea matură armonios dezvoltată are atributele acestei sinteze, rezultând o interacţiune pozitivă, benefică între individ şi comunitate, respectiv societate. Este vorba de adultul competent într-un domeniu (sau mai multe), posesor al unor cunoştinţe, abilităţi şi deprinderi profesionale, dornic să împărtăşească aceste calităţi personale cu cei din jurul său, de la care va avea cu siguranţă câte ceva interesant de învăţat. Noua "societate a învăţării", deja prefigurată în ţările civilizate ale lumii, se bazează pe asemenea interacţiuni, facilitate de competiţie şi descentralizare. Probabil, nimic nu este mai îndepărtat de adultul care se pătrunde de şi împărtăşeşte şi altora **paideia** sa, decât modelul managerial centralizat, hiper-birocratizat şi autocratic. De fapt, "managementul-turn" nici nu permite constituirea şi propagarea modelului paideic, aflat tocmai la antipodul său.

Considerăm că **acest** adult, la care ne referim în rândurile de faţă, este indispensabil construirii societăţii civile, democratice, funcţionale, despre care literatura autohtonă post-decembristă de toate genurile, orientările şi culorile a vorbit foarte mult. Nu credem că România, poporul român, vor putea intra cu fruntea sus în noul secol şi mileniu, decât dacă educaţia pe plan naţional se va restructura radical pe direcţia **Weiterbildungului** (desigur, acesta fiind înţeles nu ca o abstracţiune, ci adaptabil particularităţilor locale, specifice). Reforma socială (culturală, educaţională, administrativă etc.) va trebui să parcurgă acest punct obligat de trecere, în absenţa căruia ea devine o sintagmă vidă de conţinut.

În mod firesc, mai devreme sau mai târziu, modelul paideic se va impune în întreaga educaţie naţională drept expresia unui **modus vivendi** al omului contemporan şi nu doar ca

nostalgia antichității greco-latine. Sub semnele sale generoase - **erudiție, cultură, umanism, sensibilitate, conştiință superioară a menirii în existență** - vedem aşezată personalitatea umană în mileniul viitor, atunci când, sperăm, "omul îşi va reaminti că el este nu numai un descendent al maimuței, dar şi un herald al zeilor. Că el este minunea minunilor" (N. Săcăliş).

***** Comunicare prezentată la Simpozionul internațional "Formarea formatorilor", Universitatea "Babeş-Bolyai", Catedra de Ştiințele Educației, Cluj-Napoca, 16 iunie 1996, publicată într-o variantă mai restrânsă în "Paideia", nr. 3/1996.

2. ELEMENTE ALE "PREALABILULUI"

2.1. CONSIDERAȚII ASUPRA IMPORTANȚEI ŞTIINȚELOR SOCIO-UMANE ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL ROMÂNIEI*

Perioada traversată de țara noastră spre economia de piață şi statul de drept este caracterizată de puternice confruntări de interese pe scena vieții sociale. Cetățeanul modern, creator şi receptor al roadelor democrației, resimte nevoia informației de calitate în ce priveşte societatea, mergând de la domeniile teoretice profesionalizate până la coordonatele vieții cotidiene. Din acest motiv, ştiințele sociale, despre care s-a vorbit foarte mult în regimul anterior, dar care erau în realitate victimele unei politici culturale iresponsabile (mai exact, o **anti-politică** a culturii), trec acum pe primul plan. Este un proces treptat, anevoios, desfăşurat nu fără anumite inerții, rigidități şi dogmatisme ale trecutului.

Inserăm aici o scurtă pledoarie pentru elaborarea unei politici guvernamentale active, conştiente şi sistematice în domeniile învățământului, cercetării ştiințifice şi culturii, în condițiile descentralizării, autonomiei administrative preconizate de regulile democratice. Se pare că avem de-a face cu un paradox, dar finanțarea de la buget a unităților social-culturale, deci, implicit, şi a instituțiilor de învățământ şi cercetare ce promovează ştiințele socio-umane, poate fi aspectul decisiv al viitorului acestora, de mărimea şi ritmicitatea circulației fondurilor depinzând însăşi extensia şi calitatea investigațiilor despre om şi societate. Un guvern cu o autentică viziune **umanistă** (concept care a suferit şi el înainte vreme o gravă inflație semantică) nu-şi va putea permite să tolereze prea mult timp decalajul față de țările avansate la aceste capitole şi, indiferent de coloratura politică, va demara acțiuni ferme pentru depăşirea situației nefavorabile.

Or, problema semnalată acum ne pare a fi de o importanță enormă, ce surclasează net gradul conştientizării ei în societatea românească a anilor 1990-1991. Un "amănunt" deloc neglijabil este inadecvarea destul de serioasă a politicii actualului guvern la problemele culturii, ştiinței şi învățământului, ce nu-şi găsesc, se pare, locul printre atâtea discuții, declarații de

principiu, legi-decrete ş.a. vizând predominant sfera **economicului**. Nu negăm prioritatea problemelor economice în sfera existenţei umane, în special pentru oamenii României de astăzi, însă atâta vreme cât cultura şi ştiinţele omului traversează zone de eclipsă pierderile pot fi foarte mari. Cea mai mare fiind aceea că - formulând paradoxal - **lumea ajunge să uite de om**.

Perenitatea ştiinţelor socio-umane, rezultată din perenitatea problemelor omului şi societăţii, ne determină să punem astfel întrebarea: **ce se întâmplă cu omul într-o lume care uită de el**?

Societatea contemporană a ajuns să uite de om în cel puţin două feluri.

Pe de o parte, în Occident, bunăstarea materială - ca efect al strălucirii revoluţiei tehnico-ştiinţifice, informaţionale şi manageriale, al exploziei tehnologiilor de vârf - a exacerbat atributele individului, drepturile sale, până la martelarea lor pe fundalul "pierderii", "alienării" fiinţei umane, - aspect denunţat de la simţul comun la doctrinarii filosofiei.

Pe de altă parte, în Est, sub incidenţa nefastă a ceea ce s-a numit "socialism", "comunism", etc., în fond o ideologie îngustă, ruptă de substanţa teoretică şi tradiţii autentice de gândire, s-a ajuns la sacrificarea deliberată a individului sub presiunea socialului (egalitate, dreptate, echitate = **egalitarism**), pentru un "viitor de aur" evanescent. De unde o multitudine de reacţii: unii propun soluţia abandonării definitive a omului în labirinturile Minotaurului post-modernismului, alţii doresc revenirea la idealurile unei înfloritoare societăţi burghezo-liberale de altădată. Asocierea cu epoca post-comunismului a unor asemenea idealuri, în cazul ţărilor din Estul Europei, este un leit-motiv nutrit de anumiţi analişti politici dar şi de "personalităţi ale străzii".

Dificultăţile actuale ale ţării noastre, de natură **teoretică**, dar mai ales **practică**, solicită clarificarea şi amplificarea eficienţei teoriei sociale - primul pas spre o practică bună. Anii acestui ultim deceniu al secolului ar trebui să aducă o autentică **expansiune a teoreticului** în ştiinţele socio-umane din România, pe măsura zonelor de realitate investigate. Încă nu dispunem de studii temeinice, fundamentate teoretic în legătură cu structura şi evoluţia instituţiilor, etapele economiei de piaţă şi conţinutul lor, separarea puterilor în statul democratic şi drepturile omului, pluripartidismul şi organizaţiile sindicale, etc. O expansiune a teoreticului, necesară nu numai în domeniul **explicativului**, dar şi a **prospectivului**: **spre ce anume ne îndreptăm**? Filiaţia subtilă dintre "este" şi "trebuie" e de natură să fixeze un veritabil cod deontologic al ştiinţelor sociale, o

bună carte de vizită a acestora în cetate. Dacă lipseşte deschiderea spre viitor, o simplă "radiografiere" a prezentului nu foloseşte prea mult.

Pentru impactul cu realitatea empirică, ştiinţele, socio-umane vor evita, sperăm, hotărât situarea, fie ea conjuncturală, sub ideologia vreunui partid politic, cu atât mai mult fanatismele ideologice de orice natură. Se cunoaşte că un punct de vedere prestabilit, mai ales unul de partid, poate degenera lesne într-o regretabilă prejudecată. Avem un trecut încă prea proaspăt ca mostră de "reuşită" în sensul îndoctrinării ideologice a ştiinţelor sociale. Numai deschiderea spre pluralismul soluţiilor şi opţiunilor, conştiinţa inexistenţei uneia sau unora favorizate, evitarea absolutizărilor păgubitoare, pot asigura regăsirea măsurii şi echilibrului, necesare deopotrivă ştiinţei şi vieţii cotidiene (ceea ce nu înseamnă că ştiinţele sociale ar trebui să abandoneze ideologiile ca obiect de studiu; nu studiul mecanismelor, genezei şi evoluţiei ideologiilor este periculos, ci profesarea deliberată a uneia din ele cu pretenţii exclusiviste).

Considerăm că asemenea idei sunt menite să prefigureze repere pe drumul regăsirii omului în societate în general, iar în societatea românească în special. Politica guvernamentală la care ne gândim ar fi una a facilitării schimburilor de informaţii şi specialişti în ştiinţele socio-umane, cu scopul racordării cât mai rapide la standardele mondiale în domeniu. Lipsa informaţiilor recente (cuvântul "recent" însemnând uneori 10-20 de ani) şi-a lăsat pecetea asupra nivelului teoretizărilor şi gradului de profesionalism. Nu dorim să minimalizăm realizările certe din trecutul mai apropiat sau mai îndepărtat - nu este vorba de a se porni de la zero. Dar circulaţia persoanelor şi ideilor este un deziderat cât se poate de actual în învăţământ şi cercetare pentru disciplinele socio-umane (şi, desigur, nu numai aici). Unele teme şi idei, marginalizate sau chiar inexistente înainte în programele de învăţământ şi temele de cercetare (istoria şi filosofia religiei, semiotica şi hermeneutica, antropologia culturală, etnologia şi etologia, filosofia istoriei şi dreptului ş.a.) sunt deja, treptat, incluse în preocupările universităţilor şi institutelor de cercetare. Contactul cu literatura "de ultimă oră" este extrem de benefic, deoarece abordările riguroase şi substanţiale necesită o documentare temeinică.

Resemnificarea statutului fiinţei umane nu este o chestiune ocazională conjuncturală. Dimpotrivă, regăsirea omului printre semenii săi, a locului şi rolului său în societate, a fost şi trebuie să fie o preocupare esenţială, ce porneşte de la **nevoia de filosofie** (în sens **teoretic-abstract**) şi **demersul operaţional al ştiinţelor socio-umane în viaţa cotidiană** (în sens **concret-empiric**). Putem exemplifica prin invocarea importanţei câtorva discipline

aparţinând ştiinţelor socio-umane (istoriografia, teoria economică, pedagogia), respectiv filosofia.

În centrul atenţiei istoriografiei urmează să stea perioada istoriei contemporane (cu deosebire intervalul de timp 1945-1989), procesele sociale şi tendinţele evolutive fiind clarificabile prin accesul la cele mai obiective surse - **izvoarele istorice** -, multe din ele inaccesibile până acum datorită cenzurii ideologice. O tentaţie de evitat este aceea a senzaţionalului, spectaculosului, ineditului cu orice preţ - ceea ce, în fond, nu caracterizează cercetarea istorică autentică. Fiind vorba de informaţii ascunse opiniei publice timp de decenii, este naturală o atitudine de circumspecţie, de justă cântărire a argumentelor din partea istoricului-cercetător. Interpretarea documentelor epocii va oferi, suntem convinşi, o modalitate cu totul nouă de a scrie şi înţelege istoria, aflată în deplin acord cu metodologia comprehensivă, mai presus de simpla înşiruire a faptelor. Probleme cum sunt: premisele intrării României în cel de-al doilea război mondial, desfăşurarea ostilităţilor, condiţiile internaţionale ale sfârşitului războiului, înţelegerile secrete de "împărţire" a Europei şi intrarea ţării noastre în sfera de influenţă sovietică, cucerirea puterii de către Partidul Comunist şi urmările ocupaţiei sovietice, consecinţele pe termen lung ale regimului totalitar asupra societăţii româneşti în toate zonele sale (amplificarea procesului de alienare individuală şi colectivă în România postbelică, pe parcursul succesiunii liderilor puterii), atitudinea pasivă a Occidentului faţă de autarhia crescândă pe plan economico-social a ţării noastre - şi, în general, a ţărilor Europei de Est -, deci, implicit, încurajarea puterii comuniste ş.a.m.d., vor fi repuse în discuţie şi reconsiderate radical, pe măsura nevoii de adevăr resimţite de toată lumea. O asemenea mutaţie istoriografică de proporţii nu va putea omite exigenţa rescrierii cât mai rapide şi fundamentate a unor tratate de istoria României şi românilor, tratate de istorie universală, precum şi de istoria istoriografiei româneşti şi universale.

Un rol de excepţie revine teoriei economice, pentru că întreaga activitate din economie necesită reaşezări teoretice de principiu. Reconstrucţia vizează un plan foarte vast, de la agentul economic individual la nivelul macroeconomic (inclusiv o delimitare a sferei **praxisului economic**, o analiză a specificului **conştiinţei economice**, care e clar că există şi are o importanţă greu de supraapreciat în economia de piaţă, ce situează criteriile concurenţei, calităţii, rentabilităţii, mai presus de orice canoane birocratice). Cuprinderea teoretică a interacţiunii agenţilor economici, rolului statului în economie, principiilor de funcţionare a mecanismelor

moderatoare (banii, bursa de valori şi acţiuni, băncile, instituţiile de credit şi asigurări ş.a.), scenariilor de tranziţie cu costurile sociale aferente, redimensionării principalelor ramuri economice şi retehnologizării lor, penetrării capitalului străin în economia românească şi rolului investiţiilor, convertibilităţii leului şi cursului monetar, parităţii valutare ş.a., va permite intemeierea acţiunii practice pentru înlăturarea treptată a situaţiei anterioare de ruină economică şi, respectiv, progresul spre economia modernă specifică ţărilor civilizate. Obligatorie este, de asemenea, soluţionarea practică a fenomenelor de speculă pe "piaţa neagră" printr-o legislaţie economică adecvată noilor realităţi sociale, asanarea vieţii economice nefiind numai o problemă morală, ci şi una juridică. Nu în ultimul rând, agenţii economici şi, o dată cu ei, întreaga opinie publică vor trebui să înţeleagă că, indiferent de afinităţile sau simpatiile politice, ideologice, etc., de aderenţa la unul sau altul dintre partide, **munca** rămâne de neînlocuit pentru progresul economic şi social. Fără a se munci nu se poate pretinde statutul de economie modernă şi ţară civilizată, fiind imposibilă realizarea bunurilor materiale şi serviciilor solicitate pe plan intern şi internaţional.

Asumarea riscurilor, dar şi a avantajelor societăţii democratice, este imposibilă în absenţa unui sistem de învăţământ racordat standardelor contemporaneităţii. Educaţia şi învăţământul se numără acum printre domeniile cele mai deficitare din societatea românească. Şi aici, imixtiunile ideologice au făcut ravagii, nu numai în conţinutul învăţământului - mai vizibil la suprafaţă -, dar mai ales la nivelul educaţiei intelectuale, morale şi estetice. Suprimând pur şi simplu societatea civilă, introducând forţat relaţii artificiale şi alienante între oameni, regimul comunist a practicat o anti-educaţie, ale cărei efecte nu pot fi curând anulate.

Există, astfel, temeiuri de reaşezare şi reconsiderare a ştiinţelor educaţiei, a pedagogiei în particular, desprinderea lor de păgubitoarele canoane staliniste unde au zăcut atâţia ani. O problemă foarte importantă este aceea a identificării şi teoretizării noului ideal educativ, a modelului de personalitate dezirabilă societăţii democratice, strâns legate de idealul cultural. Ce model de om dorim să construim? Care va fi idealul noii societăţi româneşti, întemeiat pe criterii ştiinţifice, filosofice şi culturale? De lămurirea conţinutului acestor concepte centrale ştiinţelor educaţiei depinde foarte mult direcţionarea practică a educaţiei şi învăţământului. Abandonarea falimentarei teorii a "personalităţii multilateral dezvoltate" - ideea în sine nefiind, altminteri, deloc rea şi nici de dată recentă, dar aplicarea ei pe filiera "socialismului multilateral dezvoltat" capotând lamentabil - va lăsa terenul liber reflecţiei eliberate de constrângerile ideologice. Cum

trebuie format omul sfârşitului de secol XX şi începutul secolului XXI? - iată o întrebare pe marginea căreia specialiştii în teoria educaţiei vor avea mult de meditat.

Este firesc ca, dintr-o perspectivă generală, învăţământul şi cercetarea să sufere profunde prefaceri. Ne amintim doar de secţiile universitare de studii pedagogice şi psihologice, sectoarele de cercetare de acelaşi profil, desfiinţate spre finele anilor '70 prin presiuni politice. Puţine dintre ele au supravieţuit, cu mari eforturi. Relansarea anunţată din 1990 e consecinţa firească a refacerii tradiţiilor acestor domenii ale ştiinţelor socio-umane. După o perioadă de un deceniu şi jumătate vom avea din nou studenţi pedagogi şi psihologi, institute de ştiinţele educaţiei şi psihologie. Şcoala românească va putea beneficia din nou de specialişti cu cea mai înaltă calificare, stăpân fiecare pe domeniul sau domeniile sale, nu activişti "specialişti în toate", de fapt în nimic.

Eliberată şi ea de supradeterminarea ideologică, filosofia este menită să recupereze dimensiunile spiritualităţii umane la nivel individual şi social, să restabilească acea ireductibilă sferă a valorilor, sensurilor şi semnificaţiilor în sânul existenţei. Teoretizările filosofice pot scoate fiinţa umană din uitarea în care a lăsat-o societatea, pot conferi o unică **tensiune culturală a ne-uitării omului faţă de om**. Imperativele regăsirii demnităţii naţionale, trezirea conştiinţelor dintr-un prea îndelungat somn dogmatic, reconectarea la marile izvoare ale meditaţiei filosofice de pretutindeni şi totdeauna, se vor canaliza în noi demersuri de cunoaştere şi creaţie. Lipsa ingerinţelor exterioare filosofării va debloca un imens potenţial de creativitate, orientându-l spre marile texte filosofice, spre o nevoie niciodată împlinită de adevăr, bine şi frumos. Regimul comunist nu a permis, datorită principiului "luptei dintre materialism şi idealism" studierea aprofundată a majorităţii creaţiilor geniale ale istoriei filosofiei, a privat aproape o jumătate de secol tineretul de contactul cu marea filosofie. Doar eforturi de o extraordinară tenacitate cultivate de entuziaşti pasionaţi, iubitori de înţelepciune veritabilă, nu "dezbatere în şedinţă de partid", au alimentat, în tot acest timp, flacăra cunoaşterii filosofice.

Am putea crede că filosofia românească se va înfăţişa, cum credea Constantin Noica, lumii filosofice cu o contribuţie excepţională. Impasul filosofiei pe plan mondial la momentul actual (ea riscând să devină un discurs absolut, tehnicizat, rupt complet de realitate) s-ar putea depăşi printr-o **redescoperire a omului**, a cărui dispariţie a fost repetat anunţată. Dacă fiinţei umane îi este scuzabil să uite de **Sein** (Fiinţa cu F mare), nu i se mai poate ierta dacă uită de **Dasein** (fiinţarea privilegiată, proprie). În sensul amintit, este admisibil **un nou umanism**.

Sumarele noastre consideraţii nu au pretenţii de exhaustivitate ori exclusivism. Am abordat câteva aspecte din larga paletă a problematicii şi opţiunilor. Anii care vor veni vor demonstra dacă am avut dreptate ori ne-am lăsat purtaţi prea mult de dorinţe personale. Oricum, considerăm că este de datoria tuturor celor implicaţi în destinul ştiinţelor socio-umane de la noi să contribuie după modestele or posibilităţi la realizarea practică a unor asemenea idealuri, **realismul** fiind mereu binevenit. Avem convingerea că inteligenţa creatoare românească, în special inteligenţa tânără, dispun de mari resurse pentru propulsarea disciplinelor socio-umane spre locul meritat - beneficiind de contextul favorabil al deschiderilor ulterioare lui Decembrie 1989 -, în centrul preocupărilor oricărui spirit demn de conceptul său.

* Comunicare prezentată la sesiunea ştiinţifică "Idei, principii şi teorii perene în ştiinţele socio-umane şi economice", organizată de Institutul de Ştiinţe Socio-Umane, Academia Română, filiala Iaşi, 7-8 iunie 1991.

2.2 UN PUNCT DE VEDERE ASUPRA CERCETĂRII*

La finele lui 1993 apărea la Viena, sub egida Institutului de Ştiinţe Umane (Institut fűr die Wissenschaften vom Menschen), broşura intitulată **Perception of Dilemmas: Summary of a Qualitative Study**, avându-l ca autor pe Stefan Amsterdamski[1]. Era al cincilea volum din seria cercetărilor întreprinse în ţările Europei Centrale şi de Est pe tema reformei învăţământului superior şi sistemelor de cercetare, cu rol de sinteză şi evaluare a rezultatelor obţinute în Polonia, Ungaria, Republica Cehă şi Republica Slovacă (titlul original: **Transformation of the National Higher Education and Research Systems of Central Europe**). Aceste rezultate au fost mai întâi redate în patru broşuri distincte, corespunzătoare ţărilor implicate în investigaţie. Broşurile erau redactate în limbile polonă, maghiară, cehă şi slovacă.

Obiectivul acestei veritabile "cercetări a cercetării şi învăţământului superior" în ţările Europei Centrale şi de Est a fost detaliat pe două coordonate majore:

a) problemele politicii naţionale în domeniul ştiinţei şi cercetării;

b) problemele învăţământului superior.

La primul punct, echipele de cercetare interdisciplinară au avut de răspuns la următoarele chestiuni: structura actuală a instituţiilor cu rol de coordonare şi decizie şi competenţa lor în materie de politică naţională în domeniul ştiinţei şi cercetării; politica în domeniul ştiinţei aplicată curent; mecanismele curente de subvenţionare a acesteia; structura instituţiilor de cercetare; situaţia personalului ştiinţific; alte probleme importante, eventual cu implicaţii periculoase care survin în sfera cercetării şi dezvoltării, în particular cele care ar putea fi rezolvate cu ajutorul sprijinului din străinătate.

Punctul al doilea al investigaţiei a cerut aprecieri cât mai exacte asupra: structurii instituţiilor răspunzătoare de problema învăţământului superior şi competenţei acestora; politicii statale în domeniul învăţământului superior; schimbărilor în forma şi conţinutul activităţii şcolare şi universitare; problemelor autoreglării învăţământului şi adaptării la cerinţele societăţii; formelor dezirabile de asistenţă din străinătate; altor probleme şi incertitudini din învăţământul superior.

Toate aceste aspecte au fost elaborate până la detaliu, dezvăluind o foarte meticuloasă şi exactă metodologie de lucru. Componenţa echipelor destinate cercetării amintite este, de asemenea, elocventă. Matematicieni şi istorici, filosofi, chimişti, pedagogi şi ingineri, medici,

filologi; psihologi, biologi şi politologi (lista nu s-a epuizat aici), şefi de departamente, decani şi rectori, miniştri şi secretari de stat în ministerele aferente interesate - în primul rând, desigur, ministerele învățământului din țările respective - au depus numeroase eforturi pentru o cât mai bună apreciere a nivelului, structurii, calității şi viitorului învățământului superior şi cercetării la momentul actual.

Iată, aşadar, pachetul de probleme cu care se confruntă țările Europei Centrale şi de Est investigate, pe parcursul reformei învățământului şi cercetării: garantarea autonomiei şi autoconducerii în învățământul superior şi instituțiile (institutele) de cercetare, fără a priva statul de instrumentele necesare asigurării politicilor în domeniul educației şi cercetării; formularea unor politici adecvate evitării impactului cu conducerea centralizată structural; rezolvarea conflictelor moştenite din perioada conducerii comuniste între diferitele părți sau sectoare ale comunității ştiințifice şi educaționale, constituite astfel: instituțiile de învățământ superior (**Higher Education Institutions** sau **HEIs**), institutele aparținând academiilor țărilor respective şi instituții de cercetare subordonate ministerelor de resort; descentralizarea sistemului de subvenționare cu o singură sursă (inadecvată) de finanțare - bugetul de stat; dobândirea de suporturi din partea beneficiarilor rezultatelor cercetării pentru cercetarea orientată spre profit şi dezvoltare, în situația de: a)calitatea slabă a rezultatelor cercetării, b)recesiunea economică adâncă şi c)lipsa capitalului privat; introducerea unui sistem competitiv de finanțare a educației şi cercetării într-un sistem lipsit de mecanisme de încredere pentru evaluarea instituțiilor şi echipelor de cercetare; în fine, trecerea la implementarea noilor dispoziții având în vedere obiceiurile moştenite ale comunității academice şi atitudinea conservatoare a unei însemnate părți a acesteia[2].

Alte câteva probleme, nu mai puțin grave, ar fi: serioasa deziluzie privind ritmul sau tempo-ul schimbărilor (mult încetinit față de cum se scontase inițial), dispariția optimismului de la sfârşitul anului 1989 (momentul prăbuşirii regimurilor dictatoriale din această parte a lumii); indiscernabilitatea scopului, țelului procesului **global** al tranziției (deci nu numai al tranziției din învățământ şi cercetare), ceea ce consacră o subită resuscitare a ideologiilor de tot felul, chiar în epoca "sfârşitului ideologiilor"; dificultatea reformării unor anumite instituții "greu reformabile") - Academiile din aceste țări, de exemplu - şi restructurării lor la standardele actuale din Occident; dezinteresul unei bune părți din comunitatea academică în ce priveşte reforma. Presiunile exercitate constant de anumite "lobby"-uri în sensul încetinirii reformei sau

chiar al obstacolării ei totale sunt consonante cu stabilitatea sau instabilitatea regimurilor politice, cu atitudinea lor față de integrarea europeană. Se apreciază că pentru mediocritate, în orice domeniu de activitate (deci şi în cel academic), scopul de prim-plan îl reprezintă prezervarea intereselor într-o societate închisă, etnocentrică, cu reforme "de fațadă", în care vechile mecanisme se pot restaura cu scopul păstrării controlului asupra situației, mai degrabă decât forjarea altora noi, cu o destinație contrară[3]. Către finalul său, studiul vorbeşte şi despre "ruptura între generații" (**generational gap**), inevitabilă într-o atare situație.

Despre politica de cercetare şi dezvoltare, mai ales scopul şi rolul intervenției statului, studiul amintit relevă o realitate nu mai puțin dilematică, dintru începutul analizei. Este vorba de **câmpul** sau **aria** intervenției statului în domeniul cercetării şi dezvoltării, fiind extrem de problematic dacă o societate non-democratică - lipsită de instituții şi obiceiuri democratice pentru o perioadă de timp poate fi transformată prin mijloace exclusiv democratice. Răspunsurile oferite (în special Polonia şi Ungaria) pledează, în majoritatea lor, pentru aprecierea cât mai judicioasă a raportului dintre piața liberă şi stat în domeniul cercetării şi dezvoltării, dar sunt divizate între două puncte de vedere fundamentale (de fapt, extreme):

a) piața liberă ca judecător suprem, suveran al viabilității R&D;
b) statul, respectiv guvernul ca judecător suveran al acestora[4].

Interesant este de remarcat şi faptul că în nici una din țările investigate prioritățile R&D nu au fost elaborate sau/şi aprobate de către guvernele sau parlamentele respective, ceea ce dezvăluie un relativ dezinteres asociat cu o anumită neîncredere a forurilor oficiale de decizie vis-a-vis de comunitatea ştiințifică şi viceversa. Există o anumită pasivitate, o stare de aşteptare nedefinită de ambele părți, probabil în speranța că piața liberă va rezolva cumva aceste probleme, cu toate că, aşa cum s-a apreciat, există tendința ca "marxismul dogmatic" să fie înlocuit cu un "liberalism nu mai puțin dogmatic"[5]. Va continua oare politica veche, de acceptare a situației cunoscute şi perpetuare a ei de pe o zi pe alta, sau vor fi luate, totuşi, la un moment dat, decizii radicale? Un răspuns clar nu a fost nici de data aceasta oferit, raportul mulțumindu-se să constate că Europa de Est nu este nici Japonia, nici Coreea de Sud (deci nu este favorabilă schimbărilor spectaculoase într-un timp scurt) şi, în consecință, să recomande implementarea politicii spaniole (?), fără a preciza, însă, conținutul unei atari politici în Estul Europei.

Rezerve şi controverse caracterizează şi capitolul mecanismelor de finanțare a R&D. Se desprinde ideea că **modelul pluralist**, **descentralizat** de finanțare, agreat peste tot, reprezintă

doar o posibilitate **formală**, nu una **reală**, date fiind numeroasele dificultăți cu care se confruntă economiile țărilor Europei răsăritene. În condițiile în care **statul** este sursă cvasi-monopol de finanțare a R&D, iar legislația fie că nu este restructurată corespunzător, fie, în anumite cazuri, este complet eludată, nu există nici o garanție a respectării criteriilor de eficientă, valoare şi competență a cercetării, atât privind rezultatele ei cât şi comunitatea celor ce o slujesc. Continuarea practicării procedeelor de "redescoperire a Americii", respectiv tolerarea "cercetării aplicate non-aplicabile" (**recherche appliquée non-applicable**) impietează grav asupra reformei cercetării. S-au discutat foarte mult două probleme esențiale, anume:

1) Este necesar ca cercetarea fundamentală să fie integral finanțată de către stat sau ar trebui să se autofinanțeze parțial?;
2) Ar trebui, oare, ca statul să fixeze anumite priorități în cercetarea fundamentală?[6]

Dezbaterile, mai ales cele din Slovacia şi Ungaria, au relevat că, în ipoteza autofinanțării, dat fiind faptul că aproape întreaga cercetare fundamentală se află sub egida academiilor din aceste țări, se poate ajunge la desființarea multor institute de cercetare pe motivul nerentabilității. Oricum, din moment ce produsele cercetării fundamentale nu sunt bunuri de consum (mărfuri), această ipoteză pare nerealistă. Nici soluția integrării treptate a institutelor de cercetare în universități nu s-a bucurat de opinii favorabile, din considerente legate de numărul personalului şi costurile tranziției.

Pe de altă parte, problema stabilirii priorităților din cercetarea fundamentală a stârnit vii şi ample dezbateri. Un relativ consens accentuează ideea cercetării libere de orice ingerință şi canon extern, extraştiințific, evitarea cu orice preț a intruziunilor neavenite din partea puterii politice, cu consecințe atât de nefaste în trecutul nu prea îndepărtat; totuşi, s-au exprimat şi păreri în sensul că cercetarea fundamentală competentă trebuie să servească statul şi societatea[7]. Cu aceasta se ajunge la relația cercetare-învățământ superior, foarte dezbătută. În pofida noilor legi şi dispoziții privind învățământul superior emise în țările Europei Centrale şi de Est, situația rămâne confuză, întrucât ele nu precizează problemele structurale specifice legate de funcționarea sistemelor educaționale globale în societatea de tranziție, ceea ce le-a adus numeroase critici[8]. Separația de ordin administrativ existentă la ora actuală între aceste domenii de activitate, dihotomia de sorginte sovietică-stalinistă universități-institute de cercetare, are puține şanse de a primi o rezolvare mulțumitoare pentru toate părțile. Toate celelalte dihotomii poartă pecetea aceleiaşi incertitudini (spre exemplu, dihotomia grade ştiințifice (titluri ştiințifice)

- grade didactice). S-a apreciat că ele nu pot fi rezolvate prin decizii administrative în sine, ci numai printr-un complex de factori, cu acțiune de durată.

Problema conducerii institutelor de cercetare şi universităților poartă din nou spre opțiuni diferite şi opuse: sistemul prezidențial american contemporan versus sistemul corporativ german stil secol XIX. S-a remarcat insuficiența autonomie a acestor instituții, dependența lor într-o foarte mare măsură de ministerele învățământului/educației sau/şi cercetării din țările respective, în contextul transferului prea accentuat de putere executivă asupra **corpurilor colective** de conducere (consilii, senate, departamente), în dauna **persoanelor individuale** (decani, rectori, directori), cu rezultatul fragmentării şi diminuării efectelor activității instituțiilor respective.

O mare parte a personalului didactic şi ştiințific este depăşit de amploarea obiectivelor ştiințifice şi educaționale impuse de societatea contemporană. Acest personal este excesiv şi se impune reducerea lui din motive financiare şi extra-financiare, în timp ce înnoirea lui este pusă în pericol din motive preponderent financiare[9]. Se pare că, peste tot, incompetența este greu de eliminat şi tineretul capabil de promovat, chiar dacă oriunde şi oricând se declară contrariul. Inflația creşte, paralel cu vârsta celor implicați, iar problemele se agravează. Posibilitățile de avansare sunt încă fragile, fie şi pentru cei mai dotați şi pregătiți, ceea ce creează condiții de perpetuare a fenomenului "migrației creierelor" (**brain drain**), față de care - uluitor - nimeni dintre cei investigați, persoane şi instituții, nu a reacționat constructiv, propunând vreo soluție[10]. Astfel se încheie, pesimist, şirul constatărilor cuprinse în broşura lui Stefan Amsterdamski. Este, poate, un final neaşteptat pentru aceia care se aşteptau la soluții miraculoase, dar şi un "duş rece" pentru cei predispuşi la automulțumire.

Acest studiu calitativ, remarcabil proiectat şi executat, suferă totuşi de câteva lacune esențiale. Ele merită luate în considerare tocmai pentru că cercetarea pe care am comentat-o succint sub aspectele de maxim interes nu reprezintă stadiul final, ci numai un început. Dincolo de nivelul sau stadiul **descriptiv** trebuie să intervină **explicația** şi **predicția**. La rândul lor, acestea presupun o tenace şi fină **analiză**.

În primul rând, considerăm că ar fi de datoria forurilor oficiale, politice, de decizie în învățământ şi cercetare ştiințifică de la noi să se sensibilizeze la atari rezultate obținute în țările vecine, fie şi sub semnul provizoriului sau aproximativului. Desigur, punerea unei/unor probleme nu coincide cu găsirea soluțiilor, dar este, poate, mai importantă decât ele, cu deosebire când este efectuată **conştient** şi **metodic**, **sistematic**, **reflexiv**, **dinamic** şi **deschis**. Un asemenea

spirit de abordare nu are încă temeiuri suficiente, nu i se dă curs la modul dezirabil. Am avea nevoie foarte mare în țara noastră, la ora actuală, de acest gen de cercetări care – iată, întreprinse de alții par, deocamdată, să ne ignore. Nu este lucrul cel mai de mirare, întrucât există o libertate incontestabilă a cercetării de a-şi delimita obiectul de studiu şi aria de investigație. Este însă cu adevărat ridicol să continuăm a ne ignora pe noi înşine. Faptul că România a rămas în afara investigației întreprinse de Institutul de Ştiințe Umane din Viena (alături de alte țări din Est ca Ucraina, Moldova, Bulgaria sau Albania) spune multe şi despre maniera în care se percep aceste probleme la noi, acum.

În al doilea rând, dacă învățământul superior se bucură de reglementări ceva mai clare, sub aspectul concret al politicii cercetării din România remarcăm lipsa cadrului legislativ adecvat, condiția **sine qua non** a posibilității îmbunătățirii situației acesteia. Dacă nu există o lege a cercetării ştiințifice, un statut al cercetătorului ş.a.m.d., cum s-ar putea acționa eficient pentru rezolvarea dificultăților cu care se confruntă acest domeniu de importanță vitală în viața oricărei națiuni? Starea anomică în care se zbate încă cercetarea face imposibilă legitimarea ei în ochii puterii politice, dar şi în aceia ai conştiinței comune. Nefiind garantate de nici un act legislativ, statutul şi rolul cercetătorului sunt ca şi inexistente. Iar atunci când este nevoie de justificarea importanței cercetării în societatea noastră - dacă aşa ceva ar mai trebui justificat -, fie şi în încercarea (de cele mai multe ori sortită eşecului) de a se mai obține ridicolele zecimi sau sutimi de procente suplimentare de la buget, apare o situație tragicomică: oare cum poate fi recunoscut ceva care (cel puțin oficial) ...nu există? Revelatoare sunt, în acest sens, opiniile bizare şi hilare ale persoanelor întrebate asupra cercetării - interviuri vehiculate uneori în mass-media -, mărturisind cvasi-totala ignoranță atunci când este vorba de cercetarea fundamentală aparținând ştiințelor socio-umane.

În al treilea rând, recunoscută oficial sau nu, încurajată sau nu, cercetarea are propriile ei probleme, extrem de dificile, cu care se confruntă direct cei aflați în **interiorul** ei şi îi împărtăşesc avatarurile, nu aceia aflați în **exterior** ce emit judecăți de valoare pretins infailibile. Din câte se constată, gradul de ignoranță este suficient de mare chiar în domenii învecinate, presupunând pregătire superioară. Nu o dată, distinse cadre universitare au dovedit că nu cunosc preocupările cercetătorilor din acelaşi domeniu, aflați în clădirea institutului de peste drum. Din aceste numeroase probleme selectăm aici doar trei, surprinse dealtfel şi în raportul de cercetare

(studiul) comentat anterior: **prioritățile cercetării fundamentale**, **personalul de cercetare** şi **relația cu învățământul superior**.

i) Cercetarea fundamentală în ştiinţele socio-umane figurează, probabil, printre cele mai afectate sectoare ale cercetării româneşti. Obiecția ridicată permanent la adresa ei, ca de altfel şi a celorlalte domenii fundamentale, vizează **rentabilitatea/productivitatea**. Se prelungeşte astfel, voit sau nu, un clişeu de largă circulație pe timpul vechiului regim comunist, după care numai ceea ce aduce profit, este rentabil din punct de vedere economic, merită să fie sprijinit, luat în considerare. Or, considerăm că e absurd să se condiționeze finanțarea cercetării fundamentale de îndeplinirea unui atare criteriu - nerelevant -, dat fiind că ea nu produce bunuri materiale care să fie puse în circuitul de vânzare-cumpărare ca **mărfuri**. Cum s-ar putea realiza, de pildă, înnoirea, modernizarea fondului de cercetare şi mijloacelor ei - ne referim la cărți şi reviste din străinătate, maşini electrice/electronice de scris, computere, copiatoare, faxuri etc., absolut necesare, numai prin autofinanțare?

Alături de acest criteriu inoperant pentru progresul cercetării apare un altul, la rândul lui foarte discutabil, referitor la modul şi măsura în care cercetarea fundamentală răspunde nevoilor societății româneşti contemporane. Şi el reprezintă, până la un punct, reflexul unui clişeu ante-1989, concentrat în sintagma "comanda socială". Înțeles, mai ales într-o anumită perioadă - a "obsedantului deceniu" - ca reper absolut de apreciere a oricărei lucrări, indiferent de domeniu, acesta funcționa cu rol de "filtrare" a creațiilor valoroase, reflectând munca eroică a proletariatului unit cu țărănimea, pe drumul glorios spre comunism. Pentru îndeplinirea sau neîndeplinirea "comenzii sociale" numeroşi creatori şi specialişti valoroşi s-au văzut urcați pe scările puterii sau coborâți în bezna gulagului.

Se pare că nici la acest punct nu se poate stabili o manieră relevantă de decizie. Ce procedură tehnică de luare a deciziei ar fi valabilă pentru tranşarea discuțiilor privind "nevoia socială" a unei cercetări de filosofie sau matematică, în varianta fundamentală?, dacă o temă ca "Ideea de realitate fizică şi presupozițiile cognitive" ori "Mit şi metaforă la Blaga" satisface aceste nevoi? Față de ele, un titlu de genul "Separația puterilor în stat în societatea românească post-comunistă" pare avantajat din start, dar trebuie afirmat încă o dată - nu **intenția**, ci **realizarea** contează. Amploarea analizei, acuratețea informației, stringența logică a concluziilor, bogăția de idei pe care le aduce cu sine o lucrare de cercetare fundamentală valorează mult mai mult decât un ipotetic răspuns la solicitări sociale nemijlocite. Nu dorim să se înțeleagă de aici că

problemele societății româneşti contemporane nu merită toată atenția din partea specialiştilor cercetători - ei au şi realizat, de altfel, lucrări remarcabile de profil -, dar nu considerăm că sunt posibile **criterii globale**, exhaustive de evaluare a rezultatelor muncii lor. Într-un fel va răspunde acestor cerințe psihologul, altfel sociologul, altfel cercetătorul în domeniul dreptului ş.a.m.d., adecvat ponderii şi ariei de investigație a fiecărei ştiințe socio-umane, profilului personalității individuale şi intereselor de cunoaştere la nivel individual şi colectiv. Am mai sugera o temă de reflecție pentru partizanii "comenzii sociale": cine o formulează (indivizi, grupuri sociale, instituții)?, eventual societatea în ansamblu? Ce calitate au aceşti reprezentanți ai societății pentru a-i exprima interesele şi a formula exigențe față de cercetătorii abilitati? Este probabil că tentativa personalizării "comenzii sociale" (investirea anumitor actori sociali cu calități şi drepturi excepționale) a generat cele mai mari confuzii pe planul cercetării ştiințifice şi producției intelectuale în regimul comunist.

ii) O discrepanță evidentă între declarații şi realitate se constată privitor la problema vârstei şi criteriilor de promovare profesional-ştiințifică. Având reputația de "instituții greu reformabile" (am vrea să spunem, totuşi, nu imposibil de reformat), institutele de cercetare din Europa Centrală şi de Est - nu credem că cele româneşti fac excepție - aflate sub egida academiilor sunt încă tributare trecutului atât din punctul de vedere al analizei componenței consiliilor ştiințtifice cât şi din acela al promovării. Şi la noi, ca în alte părți, se vorbeşte foarte mult despre tinerii cercetători talentați, înzestrați din plin cu atributele necesare unei viitoare cariere promițătoare, chiar strălucite, dar nu se face aproape nimic pentru a fi ajutați să se apropie de acest ideal. Am propune o investigație sociologică având ca scop răspunsul la întrebarea: câți dintre ei fac parte din organismele de conducere ale acestor instituții?, aşa cum s-a făcut în alte țări, SUA cu deosebire. Apoi, în general, sunt tinerii ascultați, are cuvântul lor greutate pentru mersul institutelor de cercetare din care fac parte? Interesantă ni se pare şi luminarea acestui aspect.

Dar, observarea atentă a actualei stări de lucruri recomandă răspunsuri deloc încurajatoare. Argumentul **vârstei înaintate** este socotit foarte convingător, adesea unicul atribut necesar conducerii, luării deciziilor într-o instituție de cercetare. În România nu se percepe vreo dezbatere latentă sau explicită pe tema alegerii unui model managerial (american sau german) funcțional; posibil datorită încrederii exagerate în resursele locale. Există însă suficiente replieri la vechiul model sovietic (invocarea autorității proprii, amenințarea cu destituirea,

marginalizarea în situaţia nerespectării ideologiei "originale" a unei persoane cu funcţii de conducere sau a unui partid mai vechi sau mai nou, etc.). Argumentul **vechimii** în activitatea de cercetare (de fapt, valabil şi în învăţământul superior), intim asociat cu cel enunţat mai devreme (acela al **vârstei înaintate**), se consideră aproape automat şi argumente ale **valorii** şi **competenţei**, implicit ale **conducerii** şi **promovării**. Nu se poate vedea încă, lămuritor, cum anume s-ar găsi ieşirea din acest cerc vicios: tinerii nu pot fi promovaţi pentru că nu au vechime, dar nu au vechime pentru că nu au împlinit încă vârsta necesară - nu le rămâne, deci, decât să aştepte până când nu vor mai fi tineri!

Promovarea "în bloc", din considerente strict financiare (vezi situaţia institutelor de cercetare în ştiinţe socio-umane din cursul anului 1990) pentru a mulţumi pe toată lumea, urmată de lungi perioade de stagnare, indiferent de rezultatele obţinute de cercetătorii tineri (publicaţii în ţară şi străinătate, comunicări ştiinţifice, participări la simpozioane naţionale şi internaţionale, etc.), constituie fenomene frustrante pentru aceştia. Nemaifiind cointeresaţi în continuarea muncii ştiinţifice pe plan local - adăugate aici deficitul informaţional, ultra-birocratizarea ineficientă a vieţii instituţionale, riscul continuu al imposibilităţii publicării şi, implicit, al comunicării şi recunoaşterii rezultatelor cercetării-, se simt datori să-şi încerce norocul pe alte meleaguri. Situaţie, suntem tentaţi să credem, încurajată de însuşi sistemul social global, care poartă multe din tarele trecutului - se "rezolvă" astfel problema financiară a promovării (sau aspectul financiar, pe care studiul lui Amsterdamski îl pune în evidenţă), dar şi aceea a concurenţei inter-generaţii. O "rezolvare" plină de tâlc, ca să nu-i spunem altfel.

iii) "Ruptura de comunicare" existentă între cercetare şi învăţământul superior nu datează nici ea de astăzi sau de ieri. Dincolo de obişnuitele declaraţii de intenţii, invitaţii reciproce la sesiuni de comunicări şi simpozioane ştiinţifice, cooptări reciproce în programe mai largi de cercetare cu deziderateul "joint research units", se constată un anumit dezinteres, o cvasi-ignorare reciprocă şi la noi a celor două componente ale activităţii academice. Schimburile de experienţă şi dubla activitate a unor cercetători/cadre didactice universitare sunt binevenite sub aspectul comunicării ideilor, transmiterii lor prin publicare, dar din punct de vedere administrativ dubla activitate nu este, în principiu, încurajată. Nu este credibil că deciziile administrative ar putea rezolva ceva la modul veritabil. O opinie destul de frecvent vehiculată afirmă că cercetarea ar trebui să revină în exclusivitate catedrelor universitare (cel puţin în cazul cercetării fundamentale din ştiinţele socio-umane, ştiinţele

naturii neputându-se dispensa de institute şi laboratoare independente), iar separația artificială existentă la ora actuală să fie anulată treptat, printr-o justă evaluare a activității institutelor şi reconsiderarea structurii lor. Dar, într-o atare perspectivă este foarte greu de întrevăzut şansele concrete ale personalului din aceste institute, cunoscut fiind că, principial, universitățile nu agreează ideea integrării cercetătorilor din considerente practice-financiare. Dacă aceştia din urmă ar trece "în bloc" la universități, cea mai mare parte a institutelor de cercetare ar dispare pur şi simplu, ceea ce nu poate reprezenta nicidecum o soluție. Obligativitatea susținerii doctoratelor prin universități şi neechivalarea consiliilor ştiințifice din institute cu senatele universitare sunt factori suplimentari de complicație.

Fie acestea numai câteva idei din studiul lui Stefan Amsterdamski care incită la reflecție. Pe baza lor şi a atâtor altora, aşteptăm reacții concertate ale comunității specialiştilor, cadrelor didactice şi cercetătorilor, pentru amorsarea inițiativelor menite să îndrume spre o soluție, spre ieşirea din impasul actual. Nu în ultimul rând, de ele depinde dacă mult-dorita "intrare în Europa" se va transpune în fapte sau, poate, va rămâne la nivelul declarațiilor de intenții.

* Articol publicat cu modificări neesențiale în volumul colectiv "Studii şi cercetări din domeniul ştiințelor socio-umane", Institutul de Cercetări Socio-Umane Cluj-Napoca, 1995

Referințe bibliografice

[1] Vezi Stefan Amsterdamski, **Perception of Dilemmas: Summary of a Qualitative Study**, Institut für die Wissenschaften vom Menschen, Vienna, 1993

[2] **Ibidem**, p. 8

[3] **Ibidem**, p. l0

[4] **Ibidem**, p. 12

[5] **Ibidem**

[6] **Ibidem**, p. 16

[7] **Ibidem**

[8] **Ibidem**, p. 18

[9] **Ibidem**, p. 23

[10] **Ibidem**, p. 24

2.3. CERCETAREA ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR DIN ROMÂNIA

1. Statutul şi reforma cercetării în domeniul ştiinţelor educaţiei/educaţia adulţilor. Modalităţile şi scopul cercetării

Domeniu de stringentă actualitate pe plan internațional, componentă fundamentală a "societății învățării", educația adulților nu poate fi corect definită, nu-şi poate stabili scopul, metodele şi obiectul demersului său specific în absența unor puternice, eficiente şi structurate activități de cercetare – premisă fundamentală a corelării elementelor anterior enunțate şi a obiectivării lor în rezultate concrete, substanțiale. Unanim recunoscut şi împărtăşit de specialişti este faptul că EA şi educația permanentă reprezintă la ora actuală cu mult mai mult decât un simplu interes teoretic-profesional(izat); ele sunt **o stare de spirit**, **un modus vivendi**, altfel spus o condiție **sine qua non** a omului de astăzi, ceea ce pretinde reconsiderarea radicală a cercetării domeniului.

Aspirația realizării standardelor de excelență ale "modelul european", spre care tinde România sub dubla intenție de aderare la NATO şi UE, implică studierea atentă a coordonatelor cu implicații majore asupra domeniului EA. Este vorba de **comunicare**, **transparență**, **cooperare**, **democrație**, **controlul** din partea structurilor politico-administrative comunitare, cu consecința promovării unor valori specifice: **libertatea de mişcare** (**libera circulație a persoanelor**, **capitalurilor**, **ideilor** etc.), **dezvoltarea economică**, **conservarea păcii, a mediului ambiant** şi **diversității culturale** în interiorul Uniunii Europene. Acestea se regăsesc cu regularitate stipulate şi în documentele UNESCO, oricând se face referire la exigențele educației şi învățământului pe plan mondial la sfârşitul de secol şi mileniu pe care îl trăim (**educația pentru toți, pe durata întregii vieți**; **educația în spiritul toleranței comunitare şi interculturale (pentru "a trăi împreună")**; **păstrarea şi punerea în valoare a pluralismului cultural (a multiculturalității)**; **educația în spiritul unei noi etici a ştiinței şi tehnologiei**; **conştientizarea problemelor mediului înconjurător – scop al educației ecologice**; **edificarea graduală a societății informaționale globale**; **educația pentru pace, drepturile omului, democrație**. De asemenea, ele sunt cuprinse şi integrate specific în cadrul **Memorandumului asupra învățării permanente** [1] .

Orice discuție despre coordonatele cercetării trebuie, însă, să ia mai întâi în considerare situația specifică perioadei de tranziție post-comunistă în care se găsesc toate țările răsăritene ale Europei, cu o coloratură aparte pentru România.

Rezultatele unor investigații internaționale de anvergură efectuate la mijlocul deceniului trecut denotă existența unui redutabil pachet de probleme cu care se confruntă țările Europei Centrale şi de Est pe parcursul reformei post-comuniste a învățământului şi cercetării: garantarea autonomiei şi autoconducerii în învățământul superior şi instituțiile (institutele) de cercetare, fără a priva statul de instrumentele necesare asigurării politicilor în domeniul educației şi cercetării; formularea unor politici adecvate evitării impactului cu conducerea centralizată structural; rezolvarea conflictelor moştenite din perioada conducerii comuniste între diferitele părți sau sectoare ale comunității ştiințifice şi educaționale, constituite astfel: instituțiile de învățământ superior (**Higher Education Institutions** sau **HEIs**), institutele aparținând academiilor țărilor respective şi instituții de cercetare subordonate ministerelor de resort; descentralizarea sistemului de subvenționare cu o singură sursă (inadecvată) de finanțare - bugetul de stat; dobândirea de suporturi din partea beneficiarilor rezultatelor cercetării pentru cercetarea orientată spre profit şi dezvoltare, într-o situație caracterizată prin: a)**calitatea predominant mediocră a rezultatelor cercetării**, b)**recesiunea economică adâncă** şi c)**lipsa capitalului privat**; introducerea unui sistem competitiv de finanțare a educației şi cercetării într-o zonă lipsită de mecanisme de încredere pentru evaluarea instituțiilor şi echipelor de cercetare; în fine, trecerea la implementarea noilor dispoziții având în vedere obiceiurile moştenite ale comunității academice şi atitudinea conservatoare a unei însemnate părți a acesteia.[2]

Din aceste motive, alături de numeroase altele, considerăm oportună în primul rând o analiză a stării de fapt în cercetarea domeniului educației adulților din România, stadiul în care se află ea pe plan național. Abordări recente ale unor autori de prestigiu nu lasă loc, în acest sens, pentru speculații. Se afirmă, de pildă, că "…trebuie consemnat un fapt: **ca şi înainte de 1989, în plan teoretic şi al cercetării empirice, situația nu s-a schimbat. Există un interes scăzut pentru acest domeniu** (subl. ns.). Educația adulților nu este percepută ca element intrinsec schimbării, al performanței sociale şi economice. Se observă chiar exprimarea unei mentalități "elitiste" față de acest tip de educație. Nu există o opinie publică orientată spre educația adulților…" [3] . Întrebarea care se pune este: de ce societatea românească se confruntă cu această situație tocmai acum, când în perioada de tranziție spre economia de piață, statul de drept şi

civilizația occidentală prosperă lucrurile ar trebui să stea tocmai invers? Iată unul din aspectele paradoxale, pe care cercetarea este chemată să le elucideze.

Relansarea cercetării ştiinţifice riguroase în domeniul EA apare ca fiind una din puținele modalități obiective şi consistente prin care această activitate să poată fi reformată eficient astfel încât, totodată, cercetarea însăşi să (re)dobândească statutul pe care-l merită. Nici un domeniu al vieții sociale nu poate fi cunoscut şi transformat fără un instrumentar ştiinţific corect elaborat şi eficient aplicat. Se poate afirma că EA este marea şansă ieşirii cercetării româneşti în ştiinţele educației din "conul de umbră" al mediocrității în care s-a zbătut, cu rare excepții, o bună bucată de vreme, prin abordări parțial-fragmentare ale unor aspecte ale sistemului de educație şi învățământ (cu predilecție cel şcolar – preuniversitar) şi integrarea rezultatelor obținute în paradigma generală a reformei educaționale, din perspectiva **continuității/continuificării** demersului educațional, care, în fond, cuprinde toate vârstele omului şi toate aspecte esențiale ale vieții şi activității umane – sensul ideii de **educație permanentă/continuă/a adulților**, transpunere a sintagmelor **lifelong-education** şi **lifewide-education**.

În acelaşi timp, există acum posibilitatea ca persoana şi personalitatea cercetătorului însuşi să iasă la lumină. Ignorat şi uneori blamat, identificat la nivelul mentalului colectiv timp de ani, chiar decenii de-a rândul cu cadrul universitar/funcționarul public/personalul de birou din institutele de cercetare ş.a.m.d. ani (lucru cel puțin parțial inexact sau eronat), este momentul ca cercetătorul să-şi spună cuvântul, să dezvăluie societății, prin intermediul rezultatelor activității întreprinse în EA, adevărata sa identitate de adult conştient şi responsabil, de profesionist angajat în serviciul investigării şi promovării adevărului despre domeniul său predilect.

2. Obiectul cercetării. Realizarea unui inventar al cercetărilor necesare de realizat, a unei strategii de cercetare, cu prevederea potențialilor finanțatori şi a partenerilor în echipele de cercetare

Concluziile unei investigații recente denotă "…**statutul de sector marginal al educației adulților în societatea românească de astăzi**, când în mod firesc ar fi trebuit ca situația ei să fie aceea de factor fundamental de schimbare socială. O anumită tradiție istorică bazată pe un gen de organizare socială de tip gregar, dar şi evenimente sociale din acest secol (XX – n.n.) au contribuit la manifestarea de accente specifice unui mod de comportament şi gândire orientat pe

acumularea de cunoştinţe şi deci un orizont cât mai larg de cunoaştere, nu întotdeauna integrat problemelor reale ale individului şi ale societăţii româneşti. Învăţarea în sine este una din trăsăturile proceselor de formare în contextul nostru naţional" [4] . Or, relansarea cercetării ştiinţifice în educaţia adulţilor nu poate avea loc decât printr-o reconsiderare radicală a obiectivelor acesteia, prin amplificarea şi aprofundarea ei la nivel naţional. Analiza rezultatelor anterioare obţinute de diferiţi cercetători la scară locală/regională şi continuarea cercetărilor de profil la scara întregii ţări apare salutară, pentru a-i putea fi cunoscute premisele.

Aşa cum rezultă din discuţiile purtate la nivel naţional şi internaţional, cu ocazia unor reuniuni ştiinţifice de specialitate, considerăm că, pe de o parte, **cercetarea fundamentală** a educaţiei adulţilor în România este în măsură să aducă importante clarificări şi consolidări pe plan teoretic-conceptual şi metodologic. În numeroase rânduri s-a subliniat, de pildă, importanţa elaborării unui **tratat de andragogie**, adecvat concepţiei pedagogice a poporului român şi valorilor noastre naţionale. Foarte utile se arată a fi şi **dicţionarele de andragogie**, destinate clarificării termenilor de specialitate din literatura autohtonă şi străină [5] . De asemenea, în ultimii ani apar lucrări pe teme de **sociologie a educaţiei adulţilor**, **management al instituţiilor de EA** şi de **metodologia activităţii cu adulţii/didactica adulţilor** [6].

Pe de altă parte, **cercetarea aplicativă** ar avea rolul inventarierii empirice, cantitative a stării de lucruri, a necesităţilor concrete cu care se confruntă instituţiile de profil. În opinia noastră, este mai întâi necesară o atentă "radiografiere", coerent structurată, a **stării de fapt** în educaţia adulţilor **la nivel naţional**, pentru a putea fi stabilite etapele ulterioare ale investigaţiei. Un atare prim demers ar impune inventarierea concretă, pe plan numeric şi procentual a instituţiilor de profil existente, a personalului acestora, a structurii programelor propuse, a metodologiei întrebuinţate şi a populaţiei adulte care le frecventează (vârstă, sex, ocupaţie, studii, preferinţe, atitudini ş.a.m.d.). Astfel va reieşi ce anume trebuie studiat pe viitor, unde se află punctele forte şi punctele nevralgice ale acestei activităţi.

Desfăşurarea şi reuşita unei asemenea activităţi de cercetare le vedem posibile print intermediul unor relaţii de colaborare dintre partenerii instituţionali – actori ai educaţiei adulţilor din România: **factorii de decizie politică, ministeriali-guvernamentali** (în special Ministerul Educaţiei şi Cercetării); **catedrele şi facultăţile din universităţile de profil** (în primul rând consorţiul universitar naţional); **instituţiile de educaţia adulţilor** (universităţi populare, case municipale de cultură, cămine culturale); **institutele de cercetare** (în primul rând cele

arondate/administrate de MEN - Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei Bucureşti -, Academia Română – Institutele de Cercetări/Ştiinţe Socio-Umane din ţară, cele cu alt statut - Institutul Român de Educaţia Adulţilor (IREA) Timişoara etc.; şi **beneficiarii educaţiei adulţilor**, persoanele de vârstă adultă din ţara noastră.

În ce priveşte finanţarea cercetării, ea poate fi asigurată prin atragerea unor surse publice şi private de finanţare (includerea ei în planurile de activitate ale catedrelor universitare, a colectivelor de cercetare din institute, întocmirea unor proiecte de granturi naţionale şi internaţionale, atragerea unor subvenţii private şi/sau externe etc.).

3. Estimarea impactului cercetărilor asupra stării de fapt în domeniul EA

Investigaţiile întreprinse după 1989 relevă următoarele aspecte:

- Educaţia adulţilor este concepută numai de o parte din subiecţi ca învăţare la vârsta adultă, dar ponderea celor care neagă această realitate este foarte mică; atitudinea faţă de educaţia adulţilor văzută ca învăţare este variabilă, adică unii dintre subiecţi o consideră pe deplin valabilă, pe când alţii doar în mică măsură acceptă ideea învăţării la vârsta adultă;
- Aşteptările faţă de educaţia adulţilor sunt confuze, nestructurate în jurul unei idei, ceea ce exprimă necunoaşterea exactă a sensurilor ei precum şi a virtuţilor ei reale;
- Condiţiile de desfăşurare a activităţii de educaţie a adulţilor sunt apreciate ca minime în societatea românească actuală, fapt peremptoriu pentru starea ei;
- Reiese percepţia, la nivelul opiniei publice, a educaţiei adulţilor ca gen marginal de formare; aşadar, nu există motivaţie dar nici un context favorabil educaţiei adulţilor, mentalitatea dominantă fiind (aceea) că adultul are nevoie de experienţă şi nicidecum de o permanentă pregătire profesională şi de cultură generală;
- Există o înţelegere inadecvată a relaţiilor dintre educaţia adulţilor şi alte forme de educaţie; de pildă, **autoeducaţia** este concepută separat de educaţia adulţilor, la fel ca şi **autoinstruirea**, cele două fiind considerate ca alternativă la educaţia adulţilor, ceea ce eludează tocmai esenţialul, întrucât **adultul se diferenţiază de alte vârste tocmai prin capacitatea lui de a se autoinstrui şi autoeduca** [7]

Corespunzător, impactul desfăşurării unor cercetări profesioniste, obiective, structurate, sistematice şi pragmatice în domeniul educaţiei adulţilor ar fi următorul:

- O cunoaştere obiectivă a situaţiei reale a beneficiarilor EA, începând cu datele personale şi socioprofesionale şi încheind cu zona aspiraţiilor, motivaţiilor, a nucleelor volitive şi a patternurilor comportamentale;
- Conştientizarea, printr-o metodologie modernă de consiliere, creare şi dezvoltare a relaţiilor interpersonale, a publicului participant la activităţile de EA asupra calităţii sale de membru activ al societăţii/comunităţii, de factor al schimbării, reformei, transformărilor pozitive pentru sine şi ceilalţi;
- Conştientizarea tuturor instituţiilor şi organizaţiilor implicate asupra importanţei şi oportunităţii EA; conlucrarea acestora pe baza unor planuri/proiecte de reformă şi dezvoltare a EA structurate taxonomic, cu obiective realiste, clare, pe termene precise; în primul rând este vorba de instituţiile anterior amintite, partenere în domeniul EA (factorii de decizie guvernamentali catedrele şi facultăţile din universităţile de profil instituţiile de educaţia adulţilor institutele de cercetare şi beneficiarii EA;
- Continuarea şi dezvoltarea procesului **schimbării mentalităţii** în rândul angajaţilor instituţiilor care au ca obiect de activitate EA, a **formării** directorilor şi referenţilor din universităţile populare, casele de cultură şi căminele culturale; D-na Prof. E. Haase arăta, în acest sens, că "...el (personalul permanent din instituţiile de educaţie a adulţilor - n.n.) se simte pe deplin responsabil şi pentru activitatea care se referă la conţinutul şi structurarea metodico-didactică a ofertelor. Această deplasare a accentului a condus, totodată, la o nouă percepţie a propriei persoane şi a funcţiei în cadrul instituţiei şi a contribuit în mare măsură la o nouă **conştiinţă de sine** (subl.ns.), care nu a influenţat numai instituţia şi mediul exterior, dar în câteva locuri a condus la apariţia unor noi relaţii între instituţia pentru educaţia adulţilor şi autorităţile locale" [8]

Considerăm toate acestea ca prime repere ale punerii problemei cercetării EA din România şi opţiuni metodologice pentru investigarea ei teoretică şi practică. Ne exprimăm convingerea fermă că, dacă educaţia adulţilor reprezintă o cheie şi o şansă pentru mileniul care începe acum, felul în care cercetarea va şti să-i configureze constelaţia problematic-conceptuală în căutarea soluţiilor dezirabile constituie punctul crucial al reuşitei demersului său.

Note şi referinţe bibliografice

1. Vezi **Memorandum asupra învăţării permanente**, Comisia Comunităţilor Europene, Bruxelles, 30.10.2000, tradus în limba română în ianuarie 2001 de către cercetător ştiinţific

Mihai Fifor, consilier la Inspectoratul pentru Cultură şi Culte al Judeţului Dolj; I. Isac, **Obiective fundamentale ale educaţiei adulţilor în lumea contemporană**, în "Revista de Ştiinţe ale Educaţiei", nr. 1 (4)/ 2001, Universitatea de Vest Timişoara, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD) şi Institutul Român de Educaţia Adulţilor (IREA)

2. Vezi Stefan Amsterdamski, **Perception of Dilemmas: Summary of a Qualitative Study**, Institut für die Wissenschaften vom Menschen, Vienna, 1993

3. Vezi C. Schifirneţ, **Educaţia adulţilor în schimbare**, Editura Fiat Lux&ANUP, Bucureşti, 1997, p. 27-28

4. Vezi C. Schifirneţ, **op.cit**., p. 119

5. Avem satisfacţia de a semnala prima producţie editorială de acest gen după 1989: (coord. S. Sava), P. Federighi, **Glosar de termeni cheie în educaţia adulţilor din Europa**, Editura Mirton, Timişoara, 2001

6. Vezi, de exemplu, (coord. I. Boeru), **Introducere în educaţia adulţilor**, Editura Fiat Lux, Bucureşti, 1995; C. Schifirneţ, **Educaţia adulţilor în schimbare**, Editura Fiat Lux, Bucureşti, 1997; R. Sellnow, **Atelierul viitorului**, Editura Fiat Lux, Bucureşti, 1997

7. Vezi C. Schifirneţ, **op.cit**., p. 109-110

8. Vezi E. Haase, **Educaţia adulţilor în România şi Germania** (**un studiu comparativ**), II, în "Paideia", nr. 4/1997, p. 24

2.4. O LĂMURIRE DESPRE FILOSOFIE, EDUCAȚIE ŞI CULTURĂ*

S-ar cuveni să invocăm drept argument pentru rândurile de față întrebările pe care şi le pune un tânăr în fața complexității fenomenelor naturale şi sociale, a universului nemărginit al lumii exterioare şi a celuilalt univers – **el însuşi**. Aceasta pentru că propria sa ființă este o mare enigmă în fața altor mari enigme, e o întrebare vie ce îşi creează propriul răspuns pe parcursul vieții.

Scopul nostru e, însă, unul mai modest. Vrem doar să subliniem anumite neînțelegeri privind filosofia – în strânsă legătură cu educația şi fenomenul culturii -, cu atât mai supărătoare pentru cei care se ocupă la modul profesional şi profesionist de acest domeniu (profesori şi cercetători) cu cât sunt mai răspândite. Mărturisesc dintru început că am fost pus, la rândul meu, în situația de a mă confrunta cu ele, în multiple situații – la locul de muncă (liceu, institut de cercetare, catedră universitară), pe stradă, printre cunoscuți sau prieteni, uneori chiar şi acasă. Este vorba de unele prejudecăți privind locul şi importanța filosofiei în cultura omenirii şi, legat direct de aceasta, locul şi importanța filosofiei ca obiect de reflecție, studiu şi cercetare.

Ar fi suficient, credem, să amintim amănuntul esențial pentru justa înțelegere a pledoariei de față, anume acela că, în toate epocile istorice, în jurul filosofiei şi gânditorilor reprezentativi au stăruit mari neînțelegeri. De pildă, Platon şi-a riscat libertatea personală expunând tiranului din Siracuza teoria statului ideal. Filosoful a fost reținut (cu un termen la îndemână am spune "arestat") şi, după unele surse, se intenționa vânzarea lui ca sclav. A fost în cele din urmă eliberat cu mare greutate de către prieteni, contra unei importante sume de bani. În timpurile moderne Kant, autorul monumentalei lucrări **Critica rațiunii pure**, rămâne dezolat în fața recenziei la prima ediție, venită din partea unui influent critic al vremii, recenzie care îi desfigura pur şi simplu opera, fiindcă nu o înțelesese. Hegel – poate cel mai mare geniu speculativ din întreaga istorie a filosofiei – era etichetat ca "idiot" în timpul studiilor, nefiind scutit de serioase prejudecăți nici ulterior, pe parcursul edificării sistemului său filosofic. Obtuzitatea societății la creația filosofică este, **mutatis mutandis**, recognoscibilă oriunde şi oricând. Am mai adăuga că, pentru a fi o supremă ironie a soartei, aproape întotdeauna după ce aceste genii – şi s-ar putea include aici şi numeroasele "talente" mai mari sau mai mici – şi-au dat obştescul sfârşit părăsind

muritoarea lume fizică, societatea îi poleieşte cu tot felul de epitete pompoase, olimpiene, vrând parcă să-şi răscumpere greşeala.

*

* *

Din perspectivă pedagogică şi didactică, trebuie spus cu toată obiectivitatea că **filosofia** nu se poate identifica printr-un oarecare **manual** de filosofie (sau tratat, curs, compendiu ş.a.m.d.), care cuprinde doar anumite idei, teorii, principii etc. selecţionate conform punctelor de vedere sau "grilelor" metodologice ale autorilor. Aceştia au misiunea – indiferent de disciplină – de a selecta din întreaga evoluţie istorică a domeniului respectiv ceea ce este valoros, reprezentativ. Dacă în ştiinţele naturii/"exacte"/tehnice situaţia este uşurată în sensul că manualele sau tratatele cuprind realizările exemplare (**paradigmele**) din diferite perioade istorice, realizări recunoscute de savanţi la ora actuală ca fiind însăşi "substanţa" proprie a raţionalităţii ştiinţifice, în filosofie acelaşi demers este mult mai dificil. Aici autorul e pus în faţa unei situaţii insolite: până la un punct (greu de delimitat şi aproape imposibil de recunoscut unanim) **filosofia este însăşi istoria ei**, într-o măsură mult mai mare decât ştiinţa.

Dacă în procesul predării/învăţării nu este obligatoriu a se reitera istoria ştiinţei exacte (uneori e chiar nerecomandabil, întrucât aserţiunile false şi pseudo-adevărurile dominante timp de secole pot produce confuzii în mintea elevului) fiindcă rezultatele de valoare i-au devenit consubstanţiale, pentru filosofie nu există canoane metodologice atât de puternice încât să determine redactarea unui manual într-o modalitate cvasi-determinată. La fel de semnificative pot fi ideile gânditorilor de la care ne-au rămas zeci de tomuri (Kant sau Hegel, de pildă), după cum acelea ale filosofilor din opera cărora s-au păstrat doar câteva fragmente (Heraclit sau Parmenide). Apoi, spre deosebire de ştiinţă, în filosofie întrebările sunt mai importante decât răspunsurile şi, mai mult decât atât, nu pot primi răspunsuri definitive; oricine poate veni oricând cu altele, în funcţie de experienţa individuală şi socială, de evoluţia umanităţii şi culturii la noi timpi istorici. În matematică, ecuaţia de gradul I are forma generală $ax+b = 0$, de unde, prin algoritmul cunoscut ($x=-b/a$) se rezolvă o aplicaţie numerică oarecare, **univoc (precis)** şi

definitiv. Însă, la întrebarea "Ce este omul?" răspunsurile sunt tot atât de numeroase pe cât de îndelungată e istoria umanității, fiind imposibil de oferit unul definitiv şi de necontestat. Pe de o parte omul însuşi evoluează, în pas cu umanitatea, pe de altă parte perspectivele de investigare a personalității umane şi rezultatele obținute se succed fără un final previzibil. Sunt acestea (alături de numeroase altele) motive pentru care "ecuația" ființei umane depăşeşte cu mult gradul de complexitate al oricărei ecuații matematice. Istoria socială ne-a demonstrat că orice încercare de a teoretiza omul într-o manieră reducționistă ori, mai mult, de a-l determina **practic** să se reducă la una sau alta din trăsăturile personalității sale, a fost, în cele din urmă, sortită eşecului. Falimentul socialismului stalinist, chair în varianta "relaxată", gorbacioviană, este, credem, o dovadă foarte elocventă în acest sens.

Revenind asupra subiectului, filosofia nu este reductibilă la un anumit manual, structurat într-o manieră **dată**, evident perfectibilă. Există în activitatea didactică tendința de a se insista excesiv pe "litera" manualului şi mai puțin pe textul filosofic propriu-zis. De aici este foarte uşor ca elevul să deducă (incorect) că **filosofia** este ceea ce se întâlneşte în cuprinsul lecțiilor (!), textele filosofice (sau fragmentele propuse spre lectură) fiind, probabil, simple "completări". Or, tocmai ele reprezintă filosofia **ca atare**, reflectată – mai mult sau mai puțin adecvat – într-un manual ori altul. Dacă, printr-o salutară acțiune de demitizare a manualului, profesorul de specialitate atrage atenția elevilor asupra acestui aspect, el poate preveni formarea şi consolidarea imaginii celor "două filosofii": una a manualului, alta – a scrierilor gânditorilor.

Din acest motiv, generalizările tacite de genul "Filosofia conținută în manual reprezintă filosofia în genere" sunt nefondate şi provoacă numeroase confuzii. Dacă, însuşindu-şi un asemenea punct de vedere, elevul rămâne cu impresii nefavorabile în urma studiului filosofiei, de vină este numai absolutizarea unei/unor ipostaze ale "iubirii de înțelepciune". Or, se ştie încă din antichitate (parafrazându-l pe Aristotel: a nu face filosofie este tot un fel de a filosofa) că nihilismul temporar poate duce mai târziu la descoperirea unor căi fructuoase, productive de studiu filosofic.

Apoi, filosofia nu se confundă cu **ideologia**. Filosofia îşi are specificul său ireductibil, fiind **rodul reflecțiilor sistematice despre lume, existență ca totalitate, cultură, creație, sens, semnificație şi valoare, despre viața omului ca individ şi a colectivităților din care face parte**. Asimilarea filosofiei unei anumite ideologii (indiferent de orientarea sau particularitățile

acesteia) reprezintă o denaturare a spiritului filosofic, o siluire a filosofării în canoane şi pentru interese străine de ea.

Desigur, pe parcursul istoriei omenirii filosofia nu s-a dezinteresat de ideile social-politice, de doctrinele politice şi teoriile conducerii sociale. Nu o dată ea a fost chemată chiar să justifice atari sisteme de idei, să le dea girul cetățeniei culturale în comunitate. Dar, studiul atent al genezei şi dezvoltării ideologiilor nu umbreşte specificul filosofiei, ci dimpotrivă, arată că, dincolo de situații conjuncturale, filosofia şi-a păstrat autonomia. Studiind ideologiile ca expresii sistematizate ale unor interese de grup, categorie sau clasă socială, filosofia este în măsură să realizeze deschiderea spre viața cetății, spre problemele curente ale omului. Oricum, rămâne în puterea conştiinței filosofice autentice menținerea stării de veghe pentru păstrarea autonomiei spirituale şi interziceea aservirii filosofiei de către un partid politic sau o anumită ideologie.

Nici o ideologie nu este, însă, atât de puternică încât să aservească etern filosofia, fie aceasta în învățământ sau cercetare. Dominația ideologiei comuniste de tip stalinist a fost, în ciuda eforturilor (disperate pe ultimul interval temporal), efemeră. Consecințele sale nefaste sunt de actualitate şi vor rămâne astfel pentru o bună perioadă de timp (închistarea gândirii, rutină, şablonism comportamental, servilism, inechitate la scară socială, pauperitate materială şi alienare spirituală etc.), necesitând un studiu atent şi mijloace de combatere specifice. Regimurile totalitare din Europa de Est au lăsat în învățământ şi educație multe "pete negre". Predarea/învățarea filosofiei a fost ideologizată puternic şi, datorită acestei "invazii" neavenite, generații întregi de elevi şi studenți au suferit enorm, orice tentativă de "evadare" din câmpul de idei agreate de forurile politice diriguitoare fiind aspru şi prompt sancționată. S-a încercat – şi, în mare măsură, s-a şi reuşit – o dublă echivalare: **filosofie – manual de filosofie** şi **filosofie – ideologie**, pe fundalul unei alte "compatibilizări" insolite: **manual – cerințe ideologice**. Să ne mai mirăm că mulți tineri care au trecut prin învățământul de ştiințe socio-umane înainte de 1989 şi-au format false convingeri despre ce este filosofia? Oare câți dintre ei vor mai avea puterea să-şi elimine clişeele mentale, să regăsească drumul spre adevărata cultură filosofică?

*

* *

De când există sub semnul condiției sale proteice, filosofia n-a fost numai o perenitate a gândului concordant cu realitatea, dar şi o perenitate a insolitului neliniştitor. Exceptând momentele când era nevoită să facă apologia stărilor de lucruri existente, o cu totul altă față a ei ne întâmpină. Ea pune la îndoială pseudo-certitudinile – atribute ale simțului comun, contestă "datul" etern şi dezvăluie noi fațete sau ipostaze ale rațiunii. Poartă cu sine acel element obstinat al negativității, fără de care pozitivitatea nu este altceva decât un înveliş gol, un **în sine** sinonim ontologic cu neantul. Şi pentru că, în cele din urmă, ideile sunt întruchipate şi însufleţite de oameni, în mod inevitabil istoria pune față în față gânditorii cu "ceilalți". Iscoditoare şi primejdioasă pentru unii, filosofia stârneşte cele mai mari persecuții din partea acelora care nu-i împărtăşesc sistemul de valori (în frunte cu valoarea OM). Ei sunt, în ipostaza cea mai tristă, reprezentanți de speță joasă ai genului uman: dictatori aflați la conducerea sistemelor totalitare. Denaturând valorile filosofiei şi culturii în genere, transformându-le în contrariul lor, aceştia se doresc eterni. Dar, cu toate eforturile lor, **adevărul, binele, frumosul, dreptatea, echitatea** şi, mai ales, spiritul de neîncătuşat al **gândirii libere** au supraviețuit conjuncturilor. De la Platon la Heidegger, istoria filosofiei demonstrează convingător perenitatea şi, în acelaşi timp, înnoirea permanentă a valorilor. Un paradox? Mai degrabă reflexul deconcertantei condiții a filosofiei, exemplu de metamorfoză într-o impresionantă statornicie.

Ani la rând, marginalizarea impusă din rațiuni ideologice culturii noastre umaniste s-a transmis şi reflecției filosofice. Admirabila Şcoală de la Păltiniş, în frunte cu magistrul ei Constantin Noica, a trebuit să suporte o atitudine ostilă din partea oficialităților care o suspectau pentru "vina" de a fi impus un model paideic în cultura umanistă şi de a fi format gânditori de talie europeană. Pedagogii, profesorii, cercetătorii, toți cei care se ocupă de educație, ar trebui să nu ocolească acest subiect, fiindcă el furnizează un minunat exemplu despre ceea ce este pasiunea pentru filosofie şi cultură, râvna pentru meditație sistematică însoțită de speranța desăvârşirii.

"Peticul de cer" românesc resimte acum nevoia vitală a circulației ideilor originale. Conştiința filosofică este singura în măsură să judece normalitatea şi anomaliile unei societăți prin prisma patologiei spiritului şi culturii, cărora nu le permite optimismul naiv al "sănătosului închipuit". Opoziția filosofiei față de ceea ce este dat şi o nesocoteşte redă înțelesul pluralității opiniilor, judecăților şi atitudinilor. Nu se poate imagina progresul veritabil fără acord şi

dezacord, unitate şi diversitate, identitate şi diferenţă. Fără ele certitudinile riscă să devină o masă amorfă şi plată, stătută şi primejdioasă. Fiinţa umană doreşte prin filosofie o descifrare a rostului său în lume, o apropiere şi o transfigurare a lumii prin sinele său. Iar coordonatele dialogului cu lumea, mediat de filosofie, arată că, între animalitate şi divinitate, se aşază, firesc şi inconfundabil, omul.

* Text redactat iniţial în 1990. Unele idei ale acestui eseu au fost publicate, într-o formă mai riguroasă, sub titlul **Remarks on Teaching Philosophy**, în STUDIA Universitatis "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, Seria Psychologia-Paedagogia, nr. 1-2/1993.

3. EXEMPLUL ÎNAINTAŞILOR

3.1. CONSTANTIN NOICA DESPRE OMUL DEPLIN AL CULTURII ROMÂNEŞTI *

> "...un Eminescu al filosofiei româneşti n-a apărut încă. Dar atâta vreme cât se vorbesc limbile popoarelor şi nu ale maşinilor, suntem datori să credem că s-ar putea ivi unul".
>
> C.Noica

Subtilitate întruchipată a spiritului filosofic românesc, C.Noica ne-a oferit gânduri de o inegalabilă profunzime şi uimitoare originalitate despre marile teme ale culturii universale. Abordările sale pline de tâlc şi har al filosofării vor rămâne mereu prilej de delectare intelectuală şi rafinată meditaţie pentru toate generaţiile.

Puţini gânditori de la noi, din ultimele decenii, au ştiut să pledeze atât de strălucit cauza culturii române în problemele sau punctele ei fundamentale. În particular, Noica se dovedeşte de neîntrecut la capitolul Eminescu. "Omul deplin al culturii româneşti" a rămas multă vreme nedreptăţit prin întârzierea alarmantă a publicării, sau - mai realist -, a xerocopierii ori litografierii scrierilor, însemnărilor, cugetărilor sale. Implicit, aceasta însemna întârzierea "prizei de conştiinţă colectivă", amânarea împărtăşirii poporului din care s-a născut Luceafărul poeziei româneşti de la sursele cugetării acestuia. Merită, deci, amintită pledoaria lui Noica pentru facsimilarea Caietelor Eminescu, dintr-o perspectivă care, poate, nu a atras la momentul respectiv atenţia forurilor diriguitoare, tocmai datorită anvergurii ei nebănuite.

Este emoţionant efortul imens depus de Noica pentru a vedea înfăptuită mult-dorita şi necesara facsimilare a manuscriselor eminesciene. El nu a pregetat să întocmească situaţii statistice, bilanţuri contabile, estimări şi ante-calculaţii privind hârtia şi xeroxurile, numărul oamenilor antrenaţi într-o atare activitate şi modalităţile de plată, etc. Înaintează memorii, trimite scrisori forurilor diriguitoare ale ţării în perioada 1968-1978 şi ulterior, fiind mereu decepţionat; primeşte răspunsuri ambigue, uneori e refuzat direct, alteori amânat, pentru a-şi vedea speranţele

zădărnicite. Nu dezarmează însă niciodată, ci porneşte iarăşi şi iarăşi, prin conferinţe publice (unele radiodifuzate) menite a sensibiliza oamenii de cultură şi opinia publică în legătură cu oportunitatea facsimilării Caietelor şi, mai ales, obligaţia morală a tuturora de a se împărtăşi din ele. Putem asemăna aceste eforturi neobosite cu halucinanta încercare din ultima parte a vieţii sale de a convinge aceleaşi foruri politice opace de necesitatea identificării celor 22 de prezumtive genii pe teritoriul ţării. Refuzat şi suspectat de activiştii PCR-ului, împins la disperare şi deznădejde, Noica îşi va încheia periplul în această existenţă fără a vedea Caietele facsimilate integral şi cele 22 de genii identificate.

"În clipa de faţă - scria Noica, sistematizând argumentaţia pentru autoritatea politică a momentului - Eminescu nu e decât cel mai mare poet al României. Avem temeiuri să credem că el poate fi transformat în **Pedagog** al ei dacă se pun la dispoziţia oricui, şi mai ales a tineretului, caietele cuprinse în cele 44 manuscrise de la Biblioteca Academiei Române"[1]. Astfel, rolul lui Eminescu de Pedagog al naţiunii l-ar juca pătrunderea până la capăt a cuprinsului Caietelor, de o manieră decisivă pentru modelarea destinului oricărui om, cu deosebire al celui tânăr, aflat la vârsta primei formări:

"Nu doar poeţi romantici şi visători (să ne amintim că, la vremea respectivă, singurul gen de romantism "autorizat" era cel revoluţionar-comunist, pentru a avea măsura reală a îndrăznelii lui Noica! n.n.), **ci învăţaţi, gânditori, oameni de ştiinţă, conştiinţe pot naşte şi creşte sub exemplul de pasiune pentru cultură al lui Eminescu**...În întregul lor... cele peste 7000 file ale manuscriselor dau **o imagine pietăţii faţă de cultură pe care nu ştiu câte alte naţiuni o pot produce. Totul îl interesează pe Eminescu: nu doar creaţia literară, ci şi literaturile lumii; filosofia, ca şi astronomia, matematicile, fizica şi chimia; istoria ca şi economia; limbile clasice şi cele moderne, cuvântul străin şi cuvântul românesc**. Când el nu domină un subiect şi nu poate spune lucruri esenţiale asupră-i cum se întâmplă să spună, după recunoaşterea specialiştilor, în filosofie, istorie, critică literară şi lingvistică - **el se supune şi învaţă, ca un şcolar: copiază o gramatică slavonă sau un tratat de fizică, scrie cuvinte greceşti, desenează litere arabe, face exerciţii de matematici, înfruntă cu ingenuitate şi râvnă întreg universul culturii... Cu sensul acesta de rătăcitor disciplinat prin toate lumile culturii, Eminescu devine o Universitate. Tinereţea sa învăţată, exemplar deschisă către tot ce e adevăr, lumină şi meşteşug cărturăresc, trebuie pusă în faţa tineretului de astăzi şi de mâine**"[2].

Față de limitele recunoscute ale învățământului instituționalizat, formal, tradițional, etc., formidabila deschidere către cultura națională şi universală **la modul concret** (însemnări, adnotări, reflecții, conspecte, comentarii ş.a.) dovedită de Eminescu, face din persoana acestuia **un model pedagogic viu**. Suntem aici, cu el, departe de orice pedanterie pedagogică searbădă, de orice emfază profesorală revolută. Nu este "dascălul atoateştiutor," doritor de autoritate ieftină în fața elevilor sau studenților - cum, din păcate, prea adesea este şi azi situația -, care se prezintă pe sine ca **produs finit** apărut **ex nihilo**, ci **magistrul-învățăcel** conştient de limitele proprii. Spre deosebire de primul, al doilea nu cunoaşte autorități profesorale înțepenite de vreme, ci numai autoritatea **adevărului** şi **culturii umane** din care izvorăşte acesta. Un învățat de talia lui Eminescu nu are nevoie de autoritate administrativă (profesorat, directorat, ministeriat, etc.) pentru a se impune conştiinței posterității, fiindcă întreaga lui ființă vibrând de cultură - model pentru generații şi popoare - realizează cu prisosință acest lucru. El ne arată, la modul cel mai concret cu putință, cum anume **se face** cultura, cum se integrează ea original într-o personalitate, ca **proces** conştient şi neobosit.

Caietele lui Eminescu reprezintă acel "nesfârşit laborator de idei şi imagini" pe care marele poet îl indica a fi rodul lecturilor neîncetate ale celui ce doreşte să se desăvârşească, locul de gestație, fascinant şi neliniştitor, al ideilor sale. Un travaliu pe care omul de cultură, fie geniu, fie numai talent, trebuie să-l ducă la bun sfârşit, cu modestia împinsă până la umilință. Aceasta e, fără îndoială, "...o altă întâlnire cu poezia, după cum e o altă întâlnire cu gândul filosofic. Ceva neverosimil, ca viața, ca miracolul creației îți stă înainte, în mijlocul molozului şi al mizeriei de-a fi om. Ce interesează însă, e relieful cel nou în care apar lucrurile, în caiete, şi recolta de gânduri şi frumuseți pe care fiecare o face singur, ca şi cum ar fi fost un contemporan al lui Eminescu şi ar veni acum să istorisească ce ştie despre marele său prieten. Tocmai de aceea credem că facsimilarea celor 44 de caiete Eminescu este o necesitate spre a se vedea **ce** a făcut, **cât** a trudit şi **ce** mult ştia Eminescu în ceasul acela al culturii românesti..."[3].

"Subteranul "Caietelor eminesciene este un **haos germinativ**, spune Noica, din care s-a ivit **cosmosul** marelui poet. Este însăşi **bucuria culturii**, într-o ipostază particulară care vizează universalul. Întâlnirea cu Caietele este, din acest motiv, întâlnirea cu conştiința noastră mai bună întru cultură. În fraze de o rară frumusețe şi adâncime, Constantin Noica particularizează pentru "miracolul eminescian" fenomenul ieşirii din natură şi proiecției în(tru) cultură a ființei umane, fenomen recognoscibil oriunde şi oricând, însă de neasemuit atunci când poartă pecetea geniului:

"...în caietele lui n-o să găsiți pe Eminescu al marilor triști, şi n-o să găsiți pesimismul eminescian. O să găsiți **bucuria culturii**. Şi o să vedeți ce jubilare este aici, în căutarea aceasta a omului peste tot, acolo unde spiritul şi-a pus pecetea... Aici este un laborator, dacă vreți, este subsolul geniului lui, dacă vreți, este haosul germinativ. E un haos, e o dezordine bună aici, e o zăpăceală în manuscrisele astea care trezeşte la viață. Şi, în fond, ce este cultura decât o extraordinară zăpăceală a omului? Eram şi noi ca animalele, ființe sigure pe noi şi pe instinctele noastre, şi-a venit să ne zăpăcească spiritul, cu problemele lui, cu întrebările lui şi, acum, cu isprăvile lui. Ei, acest haos, acest haos bun, această noapte blândă a spiritului... această "noapte" o veți găsi aici în toată rodnicia ei.

Să nu vă aşteptați la lucruri geniale. Dar, să aveți permanent în minte faptul acesta, că întregul este altceva decât suma părților. Şi să faceți acest efort de a acoperi în timp cele 44 de caiete, adică 8000 file, străbătându-le cum vreți... spre a vă întâlni... cu conştiința dvs. mai bună, dacă vreți să fiți oameni de cultură, sau cu adevăratul miracol care este îndărătul lui Eminescu, miracolul acesta al spiritului în ultima lui trezie, în ultima lui stare de veghe, odată ieşit din noaptea aceea bună, germinativă de care vă vorbeam"[4].

Mozaicul manuscriselor eminesciene dă acea notă concretă, palpabilă asupra vieții şi ideației "omului deplin al culturii româneşti". În ambianța lor exagerările şi denaturările - chiar cele făcute cu bune intenții - dispar, lăsând să vorbească realitatea vie, unică, sublimă şi nemuritoare:

"Arborii nu cresc până la cer.

Nici noi nu putem creşte dincolo de măsura noastră.

Şi măsura noastră este Eminescu.

Nu vom creşte mai mult decât atât. Atât însă să creştem. Pentru că sufletul trebuie hrănit ca pământul.

Şi dacă nu ne vom hrăni cu Eminescu - nu cu un Eminescu idealizat, nu cu un Eminescu trimis în genialitatea lui, ci cu Eminescu acesta ... al haosului germinativ - dacă nu ne vom hrăni cu Eminescu **acesta**, atunci vom rămâne în cultură mai departe înfometați"[5]. Observăm cum argumentarea lui Noica îmbracă accente poetice şi religioase (din nou, o mare îndrăzneală pentru climatul social-politic de atunci) pentru a reliefa, a sublinia mai bine ineditul şi potențialitățile enorme, extraordinare ale mesajului **pedagogic** eminescian. În fond, creşterea invocată mai sus nu precede, ci urmează asimilării acestui mesaj. Nimeni nu i se va putea sustrage, fără a risca

subdezvoltarea spirituală, după cum nimeni nu-l va putea subaprecia fără consecința trunchierii, deformării **adevărului** şi **menirii** culturii române. Fiindcă odată cunoscut şi însuşit, acest mesaj cu o imensă încărcătură valorică se transformă într-o **normă**, un **canon** şi o **datorie** a omului de cultură.

Răsfoind Caietele lui Eminescu, Noica încearcă să convingă de răul pe care îl fac anumite prejudecăți de largă circulație (de pildă, faptul că se crede **a şti** ce este fenomenul Eminescu, în sensul de a şti **tot** ce este reprezentativ din opera lui, a avea deja fixată o imagine definitivă despre el). În deplină manieră socratică, vom fi, după o cercetare atentă, convinşi că **nu ştim** încă cine este Eminescu, până nu vom parcurge - fiecare, la rândul său - cuprinsul Caietelor. "Cu un singur volum de versuri - e drept, răscolitoare la culme - şi cu unul sau două volume de proză neîmplinită, cititorul român crede a şti ce este fenomenul Eminescu şi ce **ne** este el. Chiar dacă se mai ridică la unele ori altele din postumele în versuri şi proză, sau dacă deschide ediția Perpessicius, ce în fapt nu conține decât poezia, cititorul întâlneşte în definitiv doar chipuri de-ale lui Eminescu, **nu însuşi chipul** (subl.ns.). Iar dacă se ridică la singura ediție rămasă până azi mai aproape de una completă, ediția din 1914, atunci cititorul află, din prefața vol. I al ediției Perpessicius, că vechea ediție nu reprezintă nici **a zecea** parte din ce a lăsat scris Eminescu? Atunci cum crede cititorul că ştie cine este Eminescu?"[6].

Deplinătatea deschiderii în fața culturii, acest veritabil miracol al aventurilor spiritului pe tărâmul nostru numit Eminescu, cercetat în profunzimile sale, se dezvăluie ca fiind sinteza unui **suflet**. Iorga îl numise "expresia integrală a sufletului românesc", pentru că scrierile sale depăşesc rațiunea analitică seacă, rigidă, ridicându-se spre culmi ale inefabilului trăirilor interioare.

"...**e vorba de tot** - scrie Noica -; de spectacolul acesta extraordinar pe care ți-l dă o conştiință de cultură deschisă către tot[7].

S-ar putea obiecta: câți oameni sunt capabili de asemenea performanțe spirituale? N-ar fi mai bine să rămână fiecare la nivelul său, să fie mai degrabă un Cătălin vesel, împăcat cu lumea şi viața, fără sfâşietoare întrebări metafizice, decât un Luceafăr nemuritor, dar şi nefericit? Cum vom vedea imediat, această dilemă pe care simțul comun o diluează obişnuit şi o transformă într-un "folclor" jalnic, specific mentalității unor liceeni semidocți - şi, totuşi, în ultimă analiză, nu sunt ei cei mai mari vinovați pentru asemenea denaturări - reprezintă reflexul unei pseudo-probleme.

Comparând Caietele lui Eminescu cu acelea ale lui Leonardo da Vinci şi Paul Valéry, Noica ne avertizează asupra deosebirii de natură umană între cei 3 gânditori: Valéry este **cerebral**, Leonardo are manifestări **eterice**, **cvasineutrale**, în timp ce Eminescu cuprinde o doză de **umanitate deplină**, în sensul larg al cuvântului. Dintre marile spirite ale Europei, cei 3 se apropie pe linia **proiectelor** deschiderii spre universalitate, fără a fi, într-un sens deplin al termenului, naturi sau destine împlinite. Dorința lui Noica de a trasa aceste paralele vine dintr-o conştiință a insuficienței simplelor aserțiuni: "...să nu ne satisfacem cu propria noastră laudă, din conştiințe oricât de înalte ar izvorî ea. Să ne întrebăm dacă într-adevăr putem aşeza universalul nostru alături de universalul marilor culturi europene, unde au apărut cu adevărat câțiva "oameni compleți". Confruntarea merită să fie făcută (sunt cuprinşi, printre alții, Marsilio Ficino şi Giovanni Pico della Mirandola, Erasmus din Rotterdam, Pascal, Leibniz şi Goethe - n.n.), de oricine crede că pierdem, în mijlocul realităților noastre, măsura adevărată a lucrurilor"[8]. Şi tot el adaugă: "Dacă e vorba de lecția fără de capăt pe care o poate da un **uomo universale** în versiune românească, este o lecție pentru oameni de cultură adevărați, creatori sau specialişti. E adevărat: imperfecțiune este, în cele şapte sau opt mii de file ale lui Eminescu; dar este una care striveşte, cu masivitatea şi deschiderea ei, orice conştiință de specialist sau nespecialist care o înfruntă"[9].

Ce are în vedere Noica, prin asemenea comparații analitice, atente? Faptul că cititorul obişnuit, "marele public" s-a deprins cu proiectarea lui Eminescu în zona transcendentă a geniilor, un loc de nepătruns, datorită unei comodități de gândire şi, implicit, dintr-o aderență la o anumită "modă". Se pierde astfel spiritul critic, aptitudinea cântăririi atente a gândurilor şi faptelor culturale ale unui om, acestea fiind lăsate exclusiv pe seama erudiților, a criticilor literari şi exegeților. Avertismentul filosofului de la Păltiniş este acum mai actual decât oricând, fiindcă ne confruntăm, pe de o parte, cu o "inflație de genii" extrem de suspectă, iar, pe de altă parte, cu o "criză de genii", fiindcă aceia ce ar merita, probabil, un atare calificativ rămân încă în umbră, neidentificați, ori, în cel mai bun caz primesc apelativul de "supradotați", pentru ca vreo organizație umanitară sau un institut de cercetare să-i scufunde în cel mai deplin anonimat. Dealtfel, aşa cum este cunoscut, a doua problemă a constituit una din marile drame intelectuale ale lui Noica.

"Ceea ce este însă mai rău în devoțiunea aceasta este că ea devine un fel de odihnă a spiritului românesc întru Eminescu. Asigurarea că el a simțit şi rostit unele lucruri esențiale ne liniştește şi satisface. Credem, datorită lui, a şti ce suntem şi care e vibrația noastră în adânc. Cu

numele lui magic deschidem toate porțile spiritului. Eminescu ne-a devenit atât de mult încât poate câteodată să nu mai însemne nimic determinat pentru unii dintre noi, dar în acelaşi timp să poleiască neînsemnătatea lor (absolut superbă această hiperbolă în spirit hegelian, pe care nici un cititor al lui Eminescu n-ar trebui s-o uite vreodată! - n.n.). Ceva ca o divinitate leneşă a stăpânit simțirea şi gândirea unora dintre intelectualii români. Din această împăcare cu noi înşine, prin Eminescu, sau din venerația care nu obligă la nimic, ne pot scoate tocmai caietele lui"[10]. Există o responsabilitate **istorică** şi **metafizică** față de Eminescu, de care nu ne este permis să facem abstracție. "Ne-am obişnuit să spunem că Eminescu este un geniu. Cu aceasta nu spunem nimic chibzuit şi spunem în schimb două lucruri proaste: că Eminescu este, în fond, dincolo de orice explicație; că noi, oamenii de rând, suntem în definitiv dincolo de orice răspundere... E vorba tocmai de a ieşi din idolatrie ori dezamăgire şi de a intra în înțelegerea lui Eminescu, pe de o parte, în răspunderea proprie, pe de alta. Iar manuscrisele sunt sortite să te scoată din idolatrie şi să te aşeze în răspundere"[11].

În fond, situarea convențională a poetului în acea zonă transcendentă are conotația psihologică şi etică a uitării, a oficierii convenționale a unui cult către un zeu îndepărtat de cei care îl adoră. Nu este oare aceasta situația, dureros de frecventă a actului pedagogic, atunci când cel educat primeşte "pastile" scolastice de îngurgitat ca atare, fără a înțelege nimic sau aproape nimic esențial din ceea ce învață? Ar trebui să se întrebe cineva cum s-a putut ajunge aici cu Eminescu, pentru că o asemenea neînțelegere poate avea un rol crucial pentru soarta unei culturi. Astăzi, când ne face atâta plăcere să căutăm vinovați pentru orice, n-am putea să ne întrebăm asupra vinovăției unei mentalități înguste, cu efecte nocive? Cu cât "zeul" glorificat este considerat în conştiința mulțimii a fi mai sus, cu atât aceasta se poate folosi mai uşor de subterfugiul anulării adevăratelor sentimente. Or, geniul nu este o chestiune de etichetă verbală, de acord convențional al indivizilor mulțimii, care îi asociază tacit conotații ca "altfel", "neînțeles" ş.a.m.d., ci de **realitate obiectivă** - o muncă imensă ce transfigurează posibilități imense. Noica spunea odată că "Eminescu a devenit spirit obiectiv". Nimic nu poate fi mai real, mai veridic decât un geniu, cu condiția ca mulțimea să nu-l transforme, prin ipostaziere, într-o entitate imaginară.

Cu deosebire i-au reținut atenția lui Noica "paginile germane" ale Caietelor, despre Hegel şi, mai ales, despre Kant. Acestea trebuie considerate dovada cea mai proprie a înzestrării, subtilității şi tenacității lui Eminescu în pătrunderea filosofiei prin **textul filosofic**, argumentul

practic de la care urmează să pornească discuțiile despre influențele suferite de poet, sursele filosofării diseminate în poezii, sau o posibilă analiză a conştiinţei filosofice eminesciene. În prelungirea străduniilor de traducere şi interpretare a însemnărilor în limba germană, depuse de eminenți profesori, cercetători şi exegeți, Noica găseşte prilejul fericit de a aborda o problemă culturală de prim ordin, legată de personalitatea lui Eminescu: traducerea în româneşte, pentru prima oară, a **Criticii raţiunii pure** (este adevărat, doar parțial). El afirmă că "...acest Eminescu al vredniciei şi al dăruirii către lumea gândului trebuie şi el neapărat cunoscut, alături de cel al dezordinii generale şi al marilor tristeți. Căci până la urmă tocmai extraordinara adâncire în cultură a poetului i-a făcut cu putință lirica. Cine n-a mers în gând până la neantul lui nu poate invoca neantul ființei"[12].

Din cercetarea şi analiza atentă a traducerii, mai ales a **termenilor** (fiindcă Eminescu efectua o traducere pentru uz personal, el pornea de la ceea ce, probabil, considera a fi esențialul în filosofie, anume **Critica raţiunii pure** a lui Kant), se impune ideea că Eminescu avea pregătirea necesară să cunoască aspectele **esențiale** ale filosofiei:

"...fără a profesa filosofia, el nu numai că a intuit dar a şi practicat, în felul său rapsodic, câteva lucruri pe care nu le-au pus întotdeauna în joc urmaşii săi:

- a tradus texte filosofice, ceea ce până în anii recenți nu s-a făcut îndeajuns;

- a învățat sau s-a străduit să învețe limbile mari ale culturilor tradiționale;

- a recurs permanent la izvoare, fiind unul dintre putinii cărturari ce ştiau să folosească manuscrise;

- s-a străduit să găsească ori să creeze în limba românească termeni potriviți gândirii şi emoției filosofice; după el s-a vorbit în limba obişnuită sau una de împrumut;

- a avut permanent, dar mai accentuat în anii săi ultimi, interes şi deschidere către ştiințe

Dacă aşa stau lucrurile, atunci faptul că Eminescu studiase sistematic ori nu filosofia, avea ori nu titluri de specialitate, putea fi ori nu profesor bun sunt chestiuni secundare. A-l trata cu indulgență, aşa cum a făcut Pogoneanu, a-l considera chiar cu dreaptă măsură, aşa cum a făcut Călinescu, înseamnă a lăsa ceva hotărâtor deoparte, tocmai **restul** acela care face ca un om de studiu şi carte să fie un mare om de cultură. Pentru studiul istoriei, pentru studiul economiei, pentru cel al filologiei, s-a putut spune ce afirmăm pentru specialitatea filosofiei: pregătit până la capăt ori nu, Eminescu intuia esențialul"[13] .

"Lecția" pe care a oferit-o Eminescu posterității, culturii române în integralitatea ei, are - așa cum foarte îndreptățit sublinia Noica - câteva puncte principale, în fapt tot atâtea exigențe pentru oricare specialist şi teme de meditație pentru formele de învățământ şi cercetare instituționalizate care aplică sistematic în activitatea lor zilnică intuițiile esențiale ale lui Eminescu (sau, cel puțin, ar trebui să le aplice). Ne putem, aşadar, întreba:

- în ce măsură se traduc texte filosofice acum, la noi?, în ce măsură reuşim să ne ridicăm deasupra traducerilor, să integrăm ideile şi sistemele marilor gânditori în conştiința şi faptele noastre de cultură?
- în ce măsură recurgem direct la textul filosofic şi la marile limbi ale culturii universale pe parcursul activității noastre curente de învățământ şi cercetare?
- ce atenție acordăm creatorilor de terminologie filosofică românească ?
- care este interesul comunității filosofice de la noi pentru ştiință, în contextul în care se susține uneori că filosofia nu ar fi adecvată contactului cu ştiința sau că reflexivitatea filosofică ar fi aservită unui nou tip de sclavaj față de ştiințe?

Atari întrebări, puse şi repuse periodic, având în față exemplul lui Eminescu, incită la reevaluări continue față de modul în care fructificăm avantajele contemporane în materie de comunicații, informații, deschidere spre universalitatea aspectelor culturii umane. Fără a dori să promovăm un scepticism radical - fiindcă personalitatea lui Eminescu îndeamnă, dimpotrivă, la optimism lucid şi travaliu cultural neobosit -, credem că la ora actuală, sistemul românesc de învățământ şi cercetare nu este încă pregătit să facă față acestor exigențe, pe care Eminescu le-a înfruntat ca ființă individuală cu un secol în urmă. Nu la nivelul teoretic ne exprimăm această convingere, ci doar o simplă privire asupra vieții reale, de fiecare zi, în universități şi institute de cercetare, ne face să fim deocamdată sceptici.

Am dori să încheiem cu gândul lui Noica de la finele volumului **Eminescu sau gânduri despre omul deplin al culturii româneşti**, ce reprezintă încununarea unor eforturi meritorii pentru cunoaşterea şi re-cunoaşterea geniului nostru național de către posteritatea românească şi universală: "Darul ce ni s-a făcut prin Eminescu? A apărut în lumea noastră un om care-a înțeles să fie om deplin. Cineva care n-a vroit să fie al doilea"[14].

Referințe bibliografice

* Comunicare prezentată la Sesiunea "Constantin Noica - omul şi opera", organizată de Academia Română, filiala Timişoara, Comitetul Român de Istoria şi Filosofia Ştiinței, Timişoara, 11 decembrie 1992

---

[1] Vezi Constantin Noica, **Introducere la miracolul eminescian**, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992, p. 14

[2] **Ibidem**, p. l5-l6

[3] **Ibidem**, p. 26

[4] **Ibidem**, p. 79-80

[5] **Ibidem**, p. 98-99

[6] **Idem**, **Eminescu sau gânduri despre omul deplin al culturii româneşti**, în op.cit., p. 107

[7] **Ibidem**, p. 117

[8] **Ibidem**, p. 182

[9] **Ibidem**, p. 189

[10] **Ibidem**, p. 160

[11] **Ibidem**, p. 143, 144-145

[12] **Ibidem**, p. 253

[13] **Ibidem**, p. 289

[14] **Ibidem**, p. 214

3.2. MIRCEA ELIADE ŞI MITURILE LUMII MODERNE*

"Ştiu că după moartea mea voi fi recunoscut, oficial, şi de neamul din care fac parte.
Şi asta mi-e destul!"

M.Eliade

Savant enciclopedist de extraordinară erudiție, istoric al religiilor de renume mondial, Mircea Eliade are marele merit de a fi proiectat o nouă viziune asupra societății moderne, de a fi contribuit substanțial la restructurarea antropologiei, etnologiei, culturologiei şi filosofiei occidentale. Personalitatea sa excepțională s-a impus şi se va impune peste timp prin extraordinarele realizări pe plan intelectual, rezultat al unei asceze spirituale îndelungate. Şi-a cultivat încă din adolescență o disciplină a muncii ştiințifice, lecturii şi meditației care uimeşte şi impresionează prin duritatea, dar şi prin consecvența ei. Nu a ocolit nimic din ceea ce ar fi putut să-i fie fundament pentru cercetarea ipostazelor culturii şi civilizației universale (ştiințele, tehnica, literatura, artele, filosofia, limbile clasice şi moderne, religia etc. – toate i-au stat în atenție deopotrivă). Nu s-a înclinat în fața autorităților ştiințifice de nicăieri; le-a respectat, dar a dialogat critic cu ele încă din anii studenției (dovadă este celebra polemică cu Iorga, care, departe de a-i atrage resentimente, i-a adus renume). Călătoriile de studii întreprinse în anii tinereții şi maturității i-au deschis orizontul spre zări spirituale firav întrezărite de europeni (India şi Orientul, de exemplu), într-un timp când **europocentrismul** domina persistent conştiințele multora dintre contemporanii săi. Apoi, maturitatea i-a purtat paşii în țările avansate ale Europei şi în SUA, unde a avut ocazia să împărtăşească unui auditoriu foarte vast concluziile interpretative ale sintezei culturale Orient-Occident, spre care îndemnau toate realizările sale de o viață întreagă.

Concepția sa despre mit şi – la modul particular – despre **miturile lumii moderne**, reflectă coordonatele gândirii sale critice, care reevaluează interpretările anterioare din perspectiva unei alte paradigme. Respingerea presupoziției care a început să domine o dată cu începuturile epocii moderne - aceea că omul ajunge să suprime miturile fiindcă trăieşte într-o lume desubiectivizată, ce nu mai are nevoie de ele - a avut drept efect o descoperire pe cât de

şocantă pe atât de firească: aceste mituri sunt, în continuare, cultivate - este drept, sub alte forme şi cu alte finalităţi. În cunoscuta sa lucrare **Mituri, vise şi mistere**, M.Eliade scria:

"Nu e aici locul să facem consideraţii generale asupra "gândirii colective". Problema noastră e mai modestă: dacă mitul nu este o creaţie puerilă şi aberantă a unei umanităţi "primitive", ci expresia unui **mod de a fi în lume**, ce au devenit miturile în societăţile moderne? Sau mai exact: cine a luat locul **esenţial** pe care îl deţinea mitul în societăţile tradiţionale?"[1] .

Trecerea de la imaginea lumii închise, în care se petreceau doar transformări calitative şi totul părea a fi prevăzut fie de către înţelepciunea naturii, fie (şi) de către o superioară inteligenţă divină - imagine modelată de antici şi medievali - la reprezentarea universului infinit, cu spaţiul omogen şi izotrop, exprimabil prin relaţii de ordin cantitativ, matematizabile, unde divinitatea joacă adesea un rol modest, dacă nu cu totul minor (rodul apariţiei şi dezvoltării ştiinţei moderne), a lăsat omul cumva dezamăgit în faţa unei lumi dezgolite de farmecul inefabil al miturilor arhaice; o lume cognoscibilă raţional, dar deprimantă tocmai din acest motiv. Exercitarea raţionalităţii ştiinţifice a creat un câmp foarte vast de descifrare a misterelor existentei, de umplere până la saturaţie a "rezervorului" de interes cognitiv, în detrimentul intimităţii mitului şi sacrului, menite să satisfacă o altă zonă a personalităţii: aceea a sensibilităţii afective în faţa existenţei, a motivaţiei pentru credinţa într-un scop superior, într-o finalitate înaltă a acţiunilor umane, nu mai puţin a regăsirii de sine a omului într-un cosmos dezvrăjit. Ruptura dintre om şi natură, dispariţia vechii alianţe animiste cu natura, a determinat fiinţa umană să încerce a reface pe planul individualităţii, dar şi al colectivităţii din care face parte, o atare legătură, într-o modalitate fundamental diferită de aceea a ştiinţei moderne[2]. Am adăuga că, lucru care ni se pare esenţial, din momentul în care mitul a fost dezlocuit din structurile existenţiale ale individului şi colectivităţii, s-a pierdut şi funcţia, foarte importantă a acestuia, de oficiere a unui **act pedagogic**. Dacă nu se are în vedere funcţia pedagogică a mitului, care propune **modelul exemplar**, obligatoriu de urmat pentru toţi cei care împărtăşesc "istoria sacră" despre "timpul fabulos al începuturilor", nu se poate explica reacţia omului modern de debusolare, de dezorientare în faţa triumfului "ştiinţei noi", dezolant de la un anumit punct mai departe.

În lucrările sale, mai ales în **Mituri, vise şi mistere** (1957) şi **Mitul eternei reîntoarceri** (1969), M.Eliade ne propune analiza a cel puţin 3 categorii de mituri ale lumii moderne[3]: **mitul politic**, **mitul religios** şi **mitul vieţii cotidiene**. Ne vom opri, pe rând, asupra fiecăruia.

Pentru un secol atât de bogat în doctrine şi dispute politice - şi, poate, prea greu încercat de consecinţele lor nefaste -, este necesară decelarea unor formule reziduale mitice care le însoţesc consubstanţial. M.Eliade se opreşte la 2 dintre aceste mituri politice, cele mai puternice şi cu cele mai nefericite consecinţe pentru întreaga societate contemporană: **mitul comunismului marxist** şi **mitul naţional-socialist**. O subliniere prealabilă: analiza lui M.Eliade nu vizează validitatea ştiinţifică şi filosofică a acestor doctrine politice, nici destinele lor istorice, care încă nu au apus definitiv. "Să ne oprim doar la structura mitică a comunismului şi la sensul escatologic al succesului său popular. Orice s-ar gândi despre veleităţile ştiinţifice ale lui Marx, este evident că autorul **Manifestului comunist** reia şi dezvoltă unul din marile mituri escatologice ale lumii asiatico-mediteraneene şi anume: rolul mântuitor al Celui Drept ("alesul", "unsul", "nevinovatul", "mesagerul", în zilele noastre proletariatul), ale cărui suferinţe sunt chemate să schimbe statutul ontologic al lumii. Într-adevăr, societatea fără clase a lui Marx şi dispariţia consecutivă a tensiunilor istorice îşi găseşte cel mai exact precedent în mitul Vârstei de Aur care, urmând multiple tradiţii, caracterizează începutul şi sfârşitul Istoriei. Marx a îmbogăţit acest mit venerabil cu o întreagă ideologie mesianică iudeo-creştină: pe de o parte, rolul profetic şi funcţia soteriologică pe care le acordă proletariatului; pe de alta, lupta finală dintre Bine şi Rău care poate fi uşor apropiată de conflictul apocaliptic între Christ şi Antichrist, urmat de victoria definitivă a celui dintâi. Este semnificativ că Marx preia speranţa escatologică iudeo-creştină a unui **sfârşit absolut al Istoriei**; prin aceasta el se desparte de alţi filosofi istoricişti (de exemplu, Croce şi Ortega y Gasset), pentru care tensiunile istorice sunt consubstanţiale condiţiei umane neputând fi niciodată complet abolite"[4].

Pentru că marxismul face parte, alături de hegelianism şi alte filosofii, din categoria **istoricismului** (adică acele curente de idei şi doctrine ale mersului, desfăşurării istoriei), M.Eliade afirma în lucrarea **Mitul eternei reîntoarceri** că: "Pentru studiul nostru o singură întrebare ne interesează: **cum poate fi suportată "teroarea istoriei" în perspectivă istoricistă?** (subl.ns.). Justificarea unui eveniment istoric prin simplul fapt că el este eveniment istoric, altfel spus, prin simplul fapt că **s-a petrecut în acest fel**, nu va putea decât foarte greu să elibereze umanitatea de teroarea pe care o inspiră... este vorba de problema istoriei ca atare, de "răul" care este legat nu de condiţia omului ci de comportamentul său faţă de ceilalţi... Cum se justifică, de exemplu, faptul că sud-estul Europei a suferit atâtea secole... pentru simplul motiv că s-a întâmplat să se afle în drumul invadatorilor asiatici şi apoi în vecinătatea Imperiului otoman? Şi în

zilele noastre, când presiunea istorică nu permite nici o evaziune, cum ar putea omul să suporte catastrofele şi ororile istoriei - de la deportări şi masacre colective până la bombardamentul atomic - dacă dincolo de ele nu s-ar lăsa presimţit nici un semn, nici o intenţie transistorică, dacă ele nu sunt decât jocul orb al forţelor economice, sociale sau politice sau, mai rău, decât rezultatul "libertăţilor" pe care o minoritate şi le arogă şi le exersează direct pe scena istoriei universale?" [5].

Fie numai prin rândurile de mai sus, un avertisment puternic răzbate în legătură cu mitul comunist: consecinţele **practice**, la scară social-istorică, depăşesc cu mult orice închipuire a gândirii mitice reziduale infiltrate în conştiinţa modernă. Este adevărat, avem de-a face cu reluarea unui vechi mit iudeo-creştin, dar pe o treaptă şi cu nişte implicaţii care ne îndeamnă să fim circumspecţi faţă de încadrarea doar **teoretică** într-o categorie cunoscută. Va fi fost Marx utopic şi mesianic în scrierile sale comuniste, dar din ele, prin filiera Lenin&comp., s-a ajuns la deportări în lagăre de muncă forţată, arestări urmate adesea de execuţii sumare, etc. Poate că nici un alt mit din întregul curs al istoriei n-a făcut asemenea ravagii, nu numai prin acţiunea fizic-materială ("transpunerea în practică"), dar, mai ales, pe planul moral-psihologic. Desigur, mitul ca atare (istorisire şi trăire interioară) nu omoară pe nimeni; depinde enorm însă dacă şi cum este pus în acţiune practică.

Apoi, foarte important de subliniat, comunismul marxist a fost **şi** un mit, dar n-a fost **numai** un mit, ci o **realitate** trăită de popoare întregi timp de decenii. Ne putem întreba câţi dintre cei care s-au aflat sub această situaţie **practică**, **concretă** a totalitarismului şi dictaturii, au vrut sau au şi reuşit să cunoască substratul mitic al acestora (de exemplu, prin lectura textelor originale ale teoreticienilor fundamentali) şi în ce măsură această lectură ar fi fost un remediu? Punem această întrebare gândindu-ne la foarte arborescentul sistem al "învăţământului politico-ideologic" comunist, menit să oficieze, periodic, ritualul cu dorite valenţe pedagogice, al "împărtăşirii" de la sursele - mai mult sau mai puţin originare. Ne aflăm, oricum, în faţa unui mit politic alienant, care, postulând un viitor sfârşit al istoriei (al unui **anumit fel de istorie** sau, altfel spus, **al întregii istorii de până atunci**), îşi devorează în fapt propriii "subiecţi pedagogici", purtători ai ideilor sale. S-au făcut, este adevărat, numeroase analogii între **comunism** şi **creştinism** (poruncile, viitorul fericit, ş.a.m.d.), dar, în timp ce creştinismul n-a avut niciodată o forţă politică şi militară la scară mondială de natură să transfigureze întreaga lume conform unor precepte, comunismul a sacrificat zeci de milioane de vieţi pentru idealuri

iluzorii. Între cele două mituri - luăm aici pentru creştinism sensul de "mit" propus de M.Eliade - rămâne, deci, o diferenţă fundamentală, pe care ar fi trebuit s-o observe mai curând Occidentul, pasiv timp de tot atâtea decenii. Dacă în creştinism subiectul se supune unei "pedagogii autopurificatoare" cu idealul credinţei, beatitudinii, sfinţeniei, etc., fără ca prin aceasta să fie implicată obligatoriu jertfa fizică de sine - excepţii fiind unii mistici, damnaţi, vizionari sau condamnaţi de Inchiziţie ori alte foruri "judecătoreşti" -, comunismul transformă cu o uşurinţă uimitoare subiectul în victimă, la simpla "comandă socială" ("chiabur", "sabotor", "criminal de război", "complotist împotriva statului socialist, siguranţei şi ordinii naţionale", "bandit", etc.). În cazul comunismului, **totul este public** şi **totul este politic**. Scenariile "demascării", cu tot penibilul şi grotescul lor, presupun condamnarea publică, la cererea "clasei muncitoare" (iată cum asupritul devine asupritor!), care îşi exersează astfel "pedagogia de epurare" la scară largă.

Rândurile citate amintesc de celebra **Mizeria istoricismului** a lui Karl Popper şi fixează din punctul de vedere al cercetătorului istoriei religiilor, tradiţiilor şi credinţelor arhaice, tema **sensului suferinţei colective**. Ea se racordează la o alta, aceea a **sensului general al existenţei**. Frustrarea pe care o resimt popoarele şi indivizii trebuie să aibă un sens (de exemplu, pedeapsa divină acordată opresorilor). De aceea, absurdului şi iraţionalităţii existenţei li se oferă **un sens**, pentru ca această existenţă să fie relativ suportabilă. E vorba însă de un cu totul alt sens decât acela consacrat de doctrinele istoriciste: "Un singur fapt contează după părerea noastră: că datorită acestui punct de vedere (antiistoricist - n.n.) zeci de milioane de oameni au putut răbda secole de-a rândul marile presiuni ale istoriei fără să dispere, fără să se sinucidă, nici să cadă în acea uscăciune spirituală care aduce după sine întotdeauna o viziune relativistă sau nihilistă a istoriei"[6] .

Revenind la mitul comunismului marxist, M.Eliade adaugă:

"...urmându-l pe Hegel, destinul unui popor mai păstrează încă o semnificaţie transistorică pentru că orice istorie revelă o nouă şi mai perfectă manifestare a Spiritului Universal. Dar cu Marx, istoria se goleşte de orice semnificaţie transcendentă: ea nu este decât epifania luptelor de clasă. În ce măsură o asemenea teorie ar putea justifica suferinţele istorice?... Marxismul conservă totuşi un **sens** istoriei. Evenimentele nu sunt pentru el o succesiune de accidente arbitrare: ele acuză o structură coerentă şi duc mai ales la un scop precis: eliminarea finală a terorii istoriei, "salvarea". La capătul filosofiei marxiste a istoriei se află astfel Vârsta de Aur a escatologiilor arhaice. În acest sens, este adevărat că Marx nu numai că a "reaşezat

filosofia lui Hegel cu picioarele pe pământ", dar mai mult, a revalorizat la un nivel exclusiv uman mitul primitiv al Vârstei de Aur, cu această diferență că el plasează Vârsta de Aur **exclusiv la sfârşitul istoriei** în loc de a o aşeza şi la început. Aici se află pentru militantul marxist secretul remediului împotriva terorii istoriei: aşa cum contemporanii unei "vârste întunecate" se consolau de adâncirea suferințelor lor, zicându-şi că agravarea răului grăbeşte eliberarea finală, la fel şi militantul marxist din timpul nostru, în drama provocată de presiunea istoriei, descifrează un rău necesar, prodromul triumfului apropiat care va pune capăt pentru totdeauna "răului" istoric"[7].

Celălalt mit politic, al național-socialismului, apare ca fiind mai "stângaci" şi extrem de pesimist, datorită pesimismului funciar al mitologiei germanice şi teoriei rasiale: "În efortul său de a aboli valorile creştine şi de a regăsi izvoarele spirituale ale rasei", adică ale păgânismului nordic, național-socialismul a fost obligat să se străduiască să reînvie mitologia germanică. Or, în perspectiva psihologiei profunzimilor, o asemenea tentativă era în sensul propriu o invitație la sinucidere colectivă: căci **eschaton**-ul anunțat şi aşteptat de vechii germani este o **ragnarök**, adică un "sfârşit al lumii" catastrofic; el comportă o luptă gigantescă între zei şi demoni care se termină prin moartea tuturor zeilor şi a tuturor eroilor şi prin regresiunea lumii în haos... a substitui creştinismului mitologia nordică, însemna a înlocui o escatologie bogată în promisiuni şi consolări... printr-un **eschaton** de-a dreptul pesimist. Tradusă în termeni politici această substituție vrea să spună cu aproximație următoarele: renunțați la vechile istorii iudeo-creştine şi reînviați în adâncul sufletului vostru credința strămoşilor voştri, germanii: apoi pregătiți-vă pentru marea luptă finală între zeii noştri şi forțele demonice; în această bătălie apocaliptică, zeii şi eroii noştri - şi noi cu ei - ne vom pierde viața, va fi o **ragnarök**, dar o lume nouă se va naşte mai târziu"[8] .

Ne întrebăm dacă, nu cumva, sub aspectul realităților concrete la scară istorică, tocmai similitudinile între cele două mituri politice prevalează, în ciuda diferențelor evidente a surselor de inspirație şi a manierelor de prelucrare. Oare mitul politic comunist nu presupunea jertfirea de vieți omeneşti pe altarele unor idealuri iluzorii? Teoria luptei de clasă, care a dus la suprimarea a zeci de milioane de oameni, avea vreo superioritate, fie ea persuasivă, față de teoria rasială? Pentru că, într-o ecuație globală ce poate fi dedusă cu uşurință, rasa superioară sau clasa revoluționară = **elite** care pot face tot ce doresc, totul le este permis, pot dispune de "ceilalți" după cum doresc. În acest punct, "pedagogiile anihilării" coincid. Desigur, există între aceste

doctrine şi diferenţe reale pe planul aplicării în practică la scară istoric-temporală: nazismul (naţional-socialismul) n-a putut supravieţui ca regim politic decât pentru un interval temporal mult mai scurt decât comunismul. În fond, ambele forme de regim politic dictatorial urmăreau să distrugă democraţia burgheză parlamentară, liberalismul, clase şi grupuri sociale întregi, pentru a întrona un alt tip de "ordine". Faţă de asemenea evidenţe, diferenţele de natură mitologică se estompează foarte mult.

Denumire aparent ambiguă, **mitul religios** caracterizează anumite trăsături ale creştinismului, mai exact anumite trăsături ale comportamentului credinciosului creştin. Pe de o parte avem de-a face cu **religia creştină**, ca o credinţă şi un corpus de dogme distinct de orice fel de mit arhaic; pe de altă parte cu **elementul mitic** al timpului sacru al liturghiei. "...în ce măsură creştinismul prelungeşte în societăţile moderne desacralizate şi laicizate un orizont spiritual comparabil cu orizontul societăţilor arhaice dominate de mit?... creştinismul nu are a se teme de o asemenea comparaţie: specificitatea lui este asigurată: ea constă în **credinţă** ca o categorie **sui generis** a experienţei religioase şi în valorizarea istoriei"[9] .

Spre deosebire de mit, religia valorizează istoria, aceasta fiind însăşi cheia de boltă a credinţei, finalitatea corpusului dogmatic: **trebuie** (**este necesar**) să se scurgă timpul hotărât de divinitate pentru mersul lumii, astfel încât justiţia finală să îşi spună cuvântul. Mai mult, dogmele însele (iar dacă ne referim la Noul Testament, acesta îşi pierde orice semnificaţie în absenţa timpului istoric) nu pot fi interpretate altminteri în nici un fel: "Pentru creştin, Iisus Hristos nu este un personaj mitic ci, dimpotrivă, unul istoric: chiar măreţia lui se sprijină pe această istoricitate absolută" [10].

Revalorizarea mitului în creştinism are loc în momentul liturgic de recuperare a Marelui Timp (**illud tempus**) al "începuturilor". Credinţa implică trăirea unică a acelui moment, cufundarea credinciosului în el cu toată fiinţa sa: "...experienţa religioasă a creştinului se întemeiază pe **imitarea** lui Hristos ca **model exemplar**, pe **repetarea** liturgică a vieţii, a morţii şi a învierii Domnului şi pe **contemporaneitatea** creştinului cu **illud tempus** care începe cu Naşterea din Bethleem şi se termină provizoriu cu Înălţarea... imitarea unui model transuman, repetarea unui scenariu exemplar şi ruptura timpului profan printr-o deschidere către Marele Timp, constituie notele esenţiale ale "comportamentului mitic", adică al omului societăţilor arhaice care găseşte în mit însăşi sursa existentei sale. Suntem întotdeauna **contemporani cu un mit**, când el este recitat sau când se imită gesturile personajelor mitice... timpul liturgic în care

trăieşte creştinul în timpul serviciului religios nu mai este durata profană, ci chiar timpul sacru prin excelență, timpul în care Dumnezeu s-a întrupat, **illud tempus** al Evangheliilor. Un creştin nu asistă la **comemorarea** Răstignirii lui Hristos, cum asistăm la comemorarea anuală a unui eveniment istoric, 14 iulie sau 11 noiembrie, de exemplu. El nu comemorează un eveniment, el reactualizează un mister. Pentru un creştin Iisus moare şi reînvie în fața lui, **hic et nunc**. Prin misterul Răstignirii şi al Învierii, creştinul aboleşte timpul profan şi se integrează în timpul sacru primordial"[11].

Religiozitatea şi mitul presupun, deci, o identitate comportamentală scindată a ființei umane: **un timp neomogen** (alcătuit din "timpul sacru" şi "timpul profan"), care este trăit diferențiat, conform rupturilor periodice care îl divizează. "Când se afirmă că, spre deosebire de religiile arhaice, creştinismul proclamă şi aşteaptă sfârşitul Timpului, aceasta este adevărat pentru "durata profană", Istoria, şi nu pentru timpul liturgic inaugurat prin întrupare; **illud tempus** cristologic nu va fi abolit de sfârşitul Istoriei"[12], conchide Mircea Eliade, prin formula **homo naturaliter christianus**.

Miturile vieții cotidiene țin de însăşi structura esenței umane; ele se regăsesc şi în cazul omului contemporan: "...la nivelul **experienței individuale** mitul n-a dispărut niciodată complet; el se face simțit în visele, fanteziile şi nostalgiile omului modern, şi enorma literatură psihologică ne-a obişnuit să regăsim marea şi mica mitologie în activitatea inconştientă şi semiconştientă a oricărui individ. Dar ceea ce ne interesează este mai ales să aflăm cine a ocupat în lumea modernă locul **central** de care se bucura mitul în societățile tradiționale. Cu alte cuvinte, recunoscând că marile teme mitice continuă să se repete în zonele obscure ale psihicului, ne putem întreba dacă mitul, ca model exemplar de comportament uman, nu supraviețuieşte într-o formă mai mult sau mai puțin degradată la contemporanii noştri"[13]. Răspunsul căutat de Eliade este pozitiv, fiindcă "ritualurile" vieții cotidiene o demonstrează: sărbătorirea Anului Nou, inaugurarea unei locuințe (sau chiar numai instalarea într-un nou apartament), naşterea unui copil, etc., aduc cu ele un **început absolut** (**incipit vita nova**), cu semnificația unei regenerări totale.

"Oricât de mare ar fi distanța între aceste petreceri profane şi arhetipurile lor mitice - repetarea periodică a Creației – nu este mai puțin evident că omul modern mai simte încă nevoia reactualizării periodice a. unor asemenea scenarii oricât de desacralizate ar fi devenit ele. Nu este vorba să cercetăm în ce măsură omul modern mai este conştient de implicațiile mitologice ale

acestor petreceri; un singur fapt ne interesează: că asemenea petreceri mai au încă o rezonanță obscură dar profundă, în toată ființa lui... anumite teme mitice supraviețuiesc încă în societățile moderne, dar nu sunt uşor de recunoscut căci au suferit un îndelungat proces de laicizare”[14], scrie M.Eliade. În acest sens, eroii romanelor de aventuri, luptătorii în războaie, starurile de cinema şi din sport, etc., alcătuiesc o mitologie difuză, laicizată şi camuflată, la care participă, în variate grade de implicare şi la vârste diferite, omul societății moderne (aici, prin sintagma “modern” trebuie înțeles, desigur, “contemporan”). ”...toate aceste modele prelungesc o mitologie şi actualitatea lor denunță un comportament mitologic... Căci laicizate, degradate, camuflate, miturile şi imaginile mitice se întâlnesc pretutindeni: nu ai decât să le recunoşti... **analizând mai ales atitudinea omului modern față de timp se poate descoperi camuflajul comportamentului mitologic**. Nu trebuie pierdut din vedere că una din funcțiile esențiale ale mitului este tocmai această deschidere spre Marele Timp, regăsirea periodică a unui Timp Primordial. Aceasta se traduce prin tendința de a neglija timpul prezent, ceea ce se numeşte momentul istoric”[15].

Spectacolul (artistic, sportiv) şi lectura (inclusiv creația literară) conservă şi ele un comportament mitic: cei care se “hrănesc” cu ele o fac ca pe o permanentă re-creare a existenței şi participare secretă la o “ieşire din timp”. ”...aceste două specii de spectacol (drama şi filmul - n.n.) utilizează un cu totul alt timp decât “durata profană”, un ritm temporal concentrat şi rupt în acelaşi timp, care, în afara oricărei implicații estetice, provoacă o profundă rezonanță în spectator... lectura proiectează omul modern în afara duratei sale şi-l integrează altor ritmuri, îl fac să trăiască alte istorii. Lectura constituie o “cale uşoară” în sensul că ea face posibilă cu foarte puțină osteneală modificarea experienței temporale: ea este pentru omul modern **distracția** prin excelență, ea îi permite iluzia unei **stăpâniri a timpului** în care putem bănui o secretă dorință de a se sustrage devenirii implacabile care duce spre moarte”[16]. La fel în cazul plăcerilor şi distracțiilor timpului liber, invenție prin excelență a modernității (poate că aici, tendința investigată de M.Eliade iese şi mai bine în evidență).

Concluzionând asupra acestor insolite - la vremea respectivă - reflecții, M.Eliade scria: “Nu se poate spune că lumea modernă a abolit în întregime comportamentul mitic: numai că i-a răsturnat câmpul de acțiune: mitul nu mai este dominant în sectoarele esențiale ale vieții, el a fost refulat fie în zonele obscure ale psihicului, fie în activitățile secundare sau chiar iresponsabile ale societății”[17]. Aşadar, **miturile ca atare** apar şi dispar, **nevoia de mituri** a omului este eternă.

Referințe bibliografice

* Comunicare prezentată la Sesiunea "Mircea Eliade în cultura românească şi universală", organizată de Academia Română, filiala Timişoara, Comitetul Român de Istoria şi Filosofia Ştiinței, Timişoara, 20 noiembrie 1992

---

[1] Vezi M.Eliade, **Eseuri**., Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1991, p. 128; **Idem**, **Sacrul şi profanul**, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992, cap. 2, **passim**

[2] Vezi în acest sens V.Tonoiu, **Ontologii arhaice în actualitate**, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1989: I.Prigogine, I.Stengers, **Noua alianță**, Editura Politică, Bucureşti, 1984

[3] "Prin "lume modernă" se înțelege **societatea occidentală contemporană**, dar şi o anume **stare de spirit** care s-a format prin aluviuni succesive începând cu Renaşterea şi Reforma. Sunt "moderne" **clasele active ale societăților urbane**, adică masa umană care a fost mai mult sau mai puțin modelată de instrucția şi cultura oficială. Restul populației, mai ales în Europa centrală şi sud-orientală, se menține încă legat de un orizont spiritual tradițional, pe jumătate precreştin. Societățile agricole sunt în general pasive în istorie; majoritatea timpului ele o suportă şi, când sunt direct implicate în marile tensiuni istorice (de exemplu, invaziile barbare din antichitatea târzie), comportamentul lor este cel al unei rezistențe pasive" (cf. M.Eliade, **Eseuri**, p. 128, nota de la subsol; sublinierile ne aparțin). Deşi realizat în 1953, studiul îşi păstrează actualitatea sub numeroase aspecte. Ne putem, bunăoară, întreba în ce măsură populația țărănească din spațiul sud-est european a devenit "modernă" în epoca contemporană, în funcție de criteriul susmenționat? Un interes major ar stârni, credem, din acest punct de vedere, o analiză istorică şi sociologică a rezistenței pasive a locuitorilor zonelor rurale din sud-estul Europei (în particular din țara noastră) în fața procesului de cooperativizare forțată, impus de regimul politic comunist.

[4] M.Eliade, **op.cit.**, p. 129

[5] **Ibidem**, p. 110-111

[6] **Ibidem**, p. 111

[7] **Ibidem**, pp. 109-111

[8] **Ibidem**, p. 129-130

[9] **Ibidem**, p. 132. Nu încerca oare Durkheim să apropie religia de mit în monumentala sa lucrare **Formele elementare ale vieții religioase?** Aici se îmbină sacrul şi profanul, arhaicul şi modernul. Religia însăşi nu izvorăşte din credințe arhaice şi mituri?

[10] **Ibidem**

[11] **Ibidem**, p. 133

[12] **Ibidem**

[13] **Ibidem**, p. 130; **Sacrul şi profanul**, p. 187-199

[14] **Eseuri**, p. 131

[15] **Ibidem**, p. 135

[16] **Ibidem**

[17] **Ibidem**, p. 138

3.3 POLITICA CULTURII ÎN CONCEPȚIA LUI N. IORGA ŞI D. GUSTI

Componentă de o valoare excepțională în cadrul politicii interne a unui stat modern, politica culturii a fost supusă la noi - ieri ca şi astăzi - unor dispute pasionante, care au antrenat mari personalități. Pentru rândurile de față ne vom limita la câteva idei-directoare, cu rol de adevărate principii regulative, susținute de doi oameni de știință şi cultură români renumiți pe plan național şi internațional, adevărate simboluri pentru domeniile în fruntea cărora s-au situat: Nicolae Iorga şi Dimitrie Gusti.

Excelenți cunoscători, prin intermediul experienței proprii, ai realizărilor de prestigiu ale politicii culturii şi educației permanente/educației adulților pe plan european, Iorga şi Gusti au pledat în mod exemplar pe calea conferințelor publice în favoarea sensibilizării factorilor politici de decizie, a forurilor diriguitoare şi la limită, a întregii societăți româneşti față de aceste rezultate, respectiv a adecvării şi integrării lor în România. Aceasta, desigur, nu prin imitație mecanică a **formelor**, ci prin compatibilizarea lor cu **conținutul** spiritualității naționale.

Ce înseamnă educația şi cultura pentru o societate? Ele sunt generatoare de **stabilitate socială**, foarte necesară şi vizibilă tocmai în momentele grele, când colectivitățile umane sunt puse la încercare. Oferind exemplul Angliei, care a trecut "examene" dificile la nivel social (primul război mondial, greva generală) , Iorga spunea că cetățenii britanici "Ştiau că este o societate sănătoasă, capabilă de a rezista, că este o societate în care fiecare om are într-însul simțul întregii dezvoltări a istoriei engleze"[1]. Modelul monarhic britanic a reuşit o îmbinare **sui-generis** a trecutului cu prezentul, astfel încât societatea este mai ferită de seisme în Anglia decât în alte țări. Ulterior însă, debutul celui de-al doilea război mondial avea să ofere societății engleze ocazia de a arăta o capacitate de apărare ieşită din comun pe durata "bătăliei Angliei", când, practic, soarta țării a depins luni de zile de o mână de piloți de vânătoare - mulți dintre ei fiind neo-zeelandezi, sud-africani, polonezi şi de alte naționalități! -, hotărâți să dea piept cu **Luftwaffe** şi să câştige, cu toată inferioritatea numerică. Şi au reuşit, planul lui Hitler de a distruge Anglia prin bombardamente eşuând in cele din urmă lamentabil în fața dârzeniei **Royal Air Force**-ului..

La polul opus, înfățişându-se caricatural-grotesc, ne întâmpină următoarea situație: "O societate de oameni epitropisiți, legați de mâini şi de picioare, împinşi la dreapta sau la stânga, o societate în urma căreia să stea totdeauna un mare pedagog cu un imens catalog în care să

însemne note la purtare, o asemenea societate nu poate să reziste loviturilor care se dau oricărei națiuni în întrecerea aceasta mare dintre neamuri”[2]. Am putea spune că Iorga a anticipat cumva situația din sistemul socialist/comunist, atunci când fiecare membru al societății avea un “înger păzitor” la spate, iar inițiativa socială şi individuală erau reduse la zero de teama unei posibile anarhii contra regimului politic. Or, educația şi cultura presupun libertatea şi inițiativa, în absența cărora coeziunea socială se destramă şi societatea civilă însăşi este aneantizată.

Invocând rezultatele politicii culturale şi educaționale în domeniul “culturii poporului” din diferite țări europene (mişcarea universităților populare din Germania - **Volkshochschulbewegung**, mişcarea culturală a “Academiei Masaryk” în Cehoslovacia, căminele culturale populare din Austria (Viena) - **Volksheim** ş.a.), D. Gusti stăruia asupra “universităților poporului”, născute în cadrul **folkeoplysning**-ului din Danemarca. **“Ce au realizat aceste universități? Ce datoreşte națiunea daneză acestor şcoli? Ele au înfăptuit ceva foarte însemnat! Au trezit poporul danez la viață, au dăruit poporului danez o viață nouă.... Şcoala lui Grundtvig a făcut această minune: a înlesnit Danemarcii să iasă din grozava criză economică şi morală în care se zbătea, pentru a ajunge la situația privilegiată de astăzi, când țărănimea daneză, pe lângă o vioiciune practică, uimeşte prin o cultură proprie, plină de perspective spirituale şi de căldură sufletească**”[3].

În momente extrem de grele, apărute ca urmare unor factori multipli deosebit de nefavorabili Danemarcei la începutul secolului al XIX-lea (pierderea flotei, masive pierderi teritoriale, falimentul statului), personalitatea lui Grundtvig, a făcut posibilă revenirea națiunii daneze din starea de colaps. Gusti aduce binemeritate elogii la adresa lui: “**Grundtvig poate fi socotit, cred, printre cei mai mari reformatori sociali, creând o cultură specială, potrivită anume pentru poporul său... O creație originală, o şcoală nouă, o nouă educație, educația poporului, o şcoală a poporului, o nouă pedagogie sociologică a culturii - iată fapta lui Grundtvig**”[4]. Personalitate-simbol a culturii daneze, poet, istoric, teolog, pedagog, scriitor, om politic (lista nu este epuizată!) - el apare astăzi ca întruchiparea complexității actului educațional exercitat în sânul unui popor. Educația îşi dobândeşte sensul profund numai prin legături organice cu gândirea, trăirea şi acțiunea omului matur şi responsabil, prin consonanță cu istoria socială, ştiința, arta, filosofia, morala, politica etc.

Fie că se referă la “universitățile poporului” din Danemarca, fie că are în vedere “căminele culturale” din Austria, Gusti relevă trăsăturile lor comune - modelarea personalității

umane integrale, dezvoltarea spiritualității şi a creativității fiecăruia dintre cei care participă la activitățile lor. De pildă, **Volksheim**-ul, prin ”comunitățile de muncă” pe care le creează, (**Arbeitsgemeinschaft**) se adresează “omului total”, vieții şi spiritualității active, creatoare. “O astfel de comunitate de muncă... se adresează de fapt **totalului om** (subl.ns.), întregind personalitatea, în ce priveşte atât forța ei spirituală, ca şi directivele de voință; ea provoacă o concepție de viață şi dezvoltă forțele creatoare din om!”[5].

Analizând situația existentă pe plan național cei doi mari savanți relevau multiplele neajunsuri în promovarea politicii culturii la modul veritabil, multe dintre ele fiind legate de o concepție greşită în structurarea învățământului de stat, dar şi de modul de înțelegere a activității culturale înseşi. Învățământul desfăşurat formal-declarativ, pe linia minimului efort şi a impunerii unui set de cunoştințe fără prea multă relevanță pentru elevi şi studenți nu poate avea pretenția făuririi de personalități depline, apte apoi să desfăşoare cu succes acte culturale. Se comite aceeaşi eroare ca în cazul tentativelor de impunere a ideii naționale printr-o retorică sterilă şi abuzivă: “Evident că ideea națională este dintre acelea care trebuie să o aibă fiecare, nu numai în inima sa, ci în toată ființa sa; dar să vorbeşti de ideea națională cât mai rar şi numai în anume împrejurări, cum se vorbeşte rar de lucruri pe care le simți adânc şi în care crezi cu toată puterea sufletului tău... decât o frază în fiecare zi despre ideea națională, mai bine să cufunzi pe tânărul acela în toate realitățile naționale, să-l faci să înțeleagă țara lui în toate, şi atunci, în loc să fie un sentiment impus, pe care să-l **primească** tânărul, ar fi un sentiment care s-ar desface din el însuşi, o elaborație internă care valorează mai mult decât toate împrumuturile făcute ca să capete cineva o notă bună la istorie sau la limba română, sau la cine ştie ce altă materie în legătură cu ideea națională...”[6].

Cunoscător la perfecție al învățământului, în toate ipostazele sale (istorică, administrativă, structurală, națională şi universală etc.), din perspectiva profesorului universitar, cercetătorului, academicianului, omului politic, Iorga atrăgea atenția asupra pericolului (care ne pândeşte şi astăzi) al şcolii rupte de viață, a educației scolastice făcută în numele unor idei cu aplicabilitate foarte restrânsă, netranspozabile în practică. “**Şcoala este şi un mijloc de sechestrare de la viață. Din nenorocire aşa este; şi reforma şcolară cea mare ar fi să dai tot ceea ce poate da fără să interzici tânărului ceea ce-i înfățişează viața însăşi**... În loc de a-i închide pe toți în cazarma informă şi anonimă, cu pereți goi, cu aceleaşi unelte de lemn frust pretutindeni, **să faci din şcoală o îndreptare a vieții, dar mai ales să faci din viață un**

îndreptar continuu pentru şcoală, să unifici doar prin şcoală experienţa fiecăruia care intră înăuntru"[7] .

Organizarea politicii culturii în mod centralizat (activitatea fiind declanşată de "sus", prin deciziile ministeriale), utilizarea unui număr de birocraţi, inspectori şi propagandişti, nu este de natură să o facă să-şi atingă scopul. O asemenea politică nu se adresează nevoilor spirituale intime ale indivizilor şi societăţii, ci le priveşte din exterior, căutând să le impună directive - probabil bine intenţionate -, însă fără efect. (În treacăt, remarcăm înverşunarea lui Iorga contra "propagandistului cultural" al vremii sale, care iată, nu a fost inventat de sistemul comunist!). "...cât e de greşită - spune el - ideea aceea că pe cale oficială, prin circulări pecetluite, numerotate, iscălite, prin birocraţi se poate face o adevărată politică culturală, şi iată, pe de altă parte, că modesta politică culturală, strecurându-se în adâncul unei societăţi, poate, în anume moment, să producă o manifestare,... o declanşare instinctivă capabilă să schimbe viaţa societăţii însăşi"[8]. (Este vorba de decizia României de a intra în primul rãzboi mondial împotriva Germaniei şi Austro-Ungariei).

La rândul său, D. Gusti, sociolog de talie internaţională şi reputat cercetător al culturii rurale, sublinia precaritatea măsurilor administrativ-birocratice formale în domeniul politicii culturii (de exemplu, iluzia împărtăşită de autorităţile timpului că doar simpla înfiinţare a unor biblioteci la sate rezolvă problemele analfabetismului şi lipsurilor materiale de tot felul). Cel mai frecvent, cărţile trimise în mediul rural au un conţinut savant, super-specializat în domenii care nu privesc viaţa de zi cu zi a ţăranului român. "Cu astfel de biblioteci, fără îndoială, nu se poate răspândi cultura la sate. Dar tot atât de puţin se poate încetăţeni adevărata cultură la sate prin câteva conferinţe, ţinute din când în când de cineva care, oricât de interesant ar vorbi, apare şi dispare din sat, ca un meteor"[9]. Altfel spus, nu este doar o problemă de **informare** a sătenilor, ci şi de **formare** a lor, iar pentru aceasta e necesară prezenţa şi implicarea activă a unor lideri autentici ai comunităţii rurale, identificaţi cu ea şi lucrând spre binele ei. "Atâta timp cât satele noastre nu vor avea conducători pregătiţi cu sentimentul răspunderii faţă de comunitatea în care trăiesc, mişcarea cooperativă se va găsi în starea în care se află astăzi, iar viaţa sătească va rămâne şi ea cea de astăzi. Ne trebuie şcoli conduse de principiile cele mai noi ale pedagogiei culturii, ale pedagogiei tinereţii mature, **Andragogik**. Ne trebuie adică un nou tip de şcoală, care să fie continuarea şcolii "propriu-zise, cu scopuri precise realizării culturii poporului"[10].

Pentru reuşita acestui act pedagogic la scară națională sunt necesare, mai întâi, unele precizări terminologice. Gusti distinge net "cultura poporului" de aşa-numita "cultură generală". A face politica culturii nu înseamnă înfăptuirea unor acte filantropice izolate, fără nici o finalitate de ansamblu, o popularizare a ştiinței şi culturii savante în rândul oamenilor simpli. Poporul are nevoie de anumite valori culturale în funcție de capacitatea sa proprie de receptare, susceptibilă de creştere de-a lungul timpului proporțional cu rafinarea, elevarea spirituală. Mai mult decât atât, cultura nu este **o stare**, **un rezultat**, ci **un proces**, **o devenire permanentă**. "**Cultura poporului nu este o cultură egalizantă, aşa-zisa cultură populară ori generală, adică o cultură egală tuturor, ci este o cultură cât mai dezvoltată la cât mai mulți, aste adică o cultură a maselor, nu însă-n masă!... Cultura constă deci într-o făurire a omului lăuntric şi în facultatea de a se pune în viața istorică a totului social, ca membru activ**. **Cultura este un raport de intensitate a omului cu bunurile culturale**..." [11]. Cultura nu se poate face "cadou" cuiva, ea trebuie însuşită de fiecare, pe măsura posibilităților sale, astfel încât individul să se regăsească pe sine şi să-şi făurească o lume spirituală proprie.

Precizări asemănătoare face şi Iorga, însă cu deosebirea că el nu pledează pentru o definiție strictă dată conceptului de "cultură", respectiv celui de "civilizație". Distincția capitală pe care Iorga insistă, totuşi, să o rețină oricine stăruie asupra acestor probleme, este următoarea: pe de o parte anumite **mijloace materiale** ale societății (ce pot fi atribuite civilizației), pe de altă parte "**sufletul**" spiritual - moştenire a dezvoltării naționale -, elementul autohton (putând fi asociat culturii). Exemplul oferit este cel al Japoniei (țară care nu a încetat să uimească prin realizările educaționale, ştiințifice şi tehnologice timp de decenii întregi): sincronizarea fulgerătoare a japonezilor cu civilizația europeană modernă nu se datorează decât într-o măsură relativ mică "împrumutului" unor elemente materiale; esențialul s-a realizat prin antrenarea virtuților sublime ale acelui "mare suflet feudal", ale spiritului de sacrificiu al individului pentru comunitate, prin energiile latente ale instinctului de luptă, de învingere a obstacolelor de orice fel, cultivat de secole în țara "Soarelui-răsare". "**Astfel, de câte ori este vorba de politică culturală... - nu trebuie să ne gândim la adoptarea mai deplină a mijloacelor materiale, ci înainte de toate, la păstrarea acelei adânci şi decisive forțe naționale capabilă de a influența viața politică, acelui lucru misterios în care se plămădeşte orice idee, în care isbucneşte orice simțire, în care scapără orice licărire de gând, din care pleacă orice bătaie de inimă, orice speranță, fie şi înşelată, din care răsună orice strigăt de victorie, ceea ce formează**

comoara cea mare, nesecată a unui popor... Dacă vrei să faci politică culturală, trebuie să hrăneşti sufletul unei naţii întregi cu ceea ce-i aparţine mai mult, cu ceea ce se poate transforma în orice moment în acea forţă activă prin care se biruie toate greutăţile[12].

Inteligența, receptivitatea, capacitatea de înțelegere şi puterea de muncă a poporului român sunt calități care au reținut atenția lui Iorga şi Gusti. Comparând trăsăturile moral-spirituale ale românilor cu cele ale altora, se poate conchide, fără exagerare, asupra înzestrării superioare a autohtonilor noştri. Un motiv în plus pentru declanşarea şi dezvoltarea unei opere de anvergură națională pe planul educației şi culturii, ceea ce, până la un punct, s-a şi făcut în România interbelică. "Este aici o societate foarte inteligentă, de o dorință de a şti cum nu găseşti aiurea. Nu mă obosesc spunând cu orice ocazie acest lucru... nicăieri n-am găsit nici atâta dorință de a afla şi nici o astfel de comprehensiune, care nu e numai a minții, ci a întregii ființi morale, ca aici la noi. Este o adevărată plăcere să vorbeşti înaintea unui auditoriu românesc... față de un popor cu atâta inițiativă, care are sufletul şi cere numai ca acest suflet să fie bine îndreptat, ce lucru mare s-ar face dacă, în loc să fie politica de sus care apasă, interzice şi caută a desființa sufletul plin de inițiativă de jos, s-ar crea un puternic suflet al unei societăți întregi care ar crea acea politică românească, de care până acum, ori de cine ar fi servită, nu ne-am bucurat!"[13]. Considerăm că ar fi nimerit pentru factorii de decizie în domeniu şi forțele politice ale anului 2000 să mediteze - între două campanii electorale - la **aceste** realități româneşti, să vadă în cetățeanul român nu numai un alegător şi un plătitor de taxe şi impozite, dar şi o **ființă spirituală** dornică de educație şi cultură (atât sub aspectul **asimilării**, cât şi sub acela al **creației**). Şi acum, ca atunci, "**În vârful munților, în fundul văilor, în şesuri, pretutindeni în tot cuprinsul României ne aşteaptă, cu smerenie şi răbdare, o lume dornică de hrană sufletească, o lume care aspiră la o viață mai bună**"[14]. Față de ea conducătorii au o imensă responsabilitate, mai ales prin datoria cultivării calităților şi capacităților existente - garanții ale prosperității materiale şi progresului națiunii.

În viziunea lui Iorga, politica culturală nu poate fi făcută decât de aceia care stăpânesc integral cultura poporului, într-o sinteză originală şi personală, adică un **tot**. Apoi, aceştia trebuie să nu fie animați de interese materiale, meschine, ci de idealuri nobile, fiind în măsură să utilizeze toți factorii necesari reuşitei prin pregătirea societății pentru demersul pe care îl realizează. "**Vrei să faci politică culturală? Această politică trebuie s-o faci înainte de toate cu oameni care, nu să învețe superficial realitățile noastre naționale, ci să le aibă topite în**

însuşi sufletul lor... Nu o vei putea face însă cu oamenii care s-au consacrat culturii specializate, ci cu aceia care ar avea într-înşii ca parte constitutivă întreaga cultură a poporului lor. Nu cu istorici, nu cu filosofi, sau filologi exclusiv vei face lucrul acesta, ci cu oameni care vor avea din filosofie, din istorie, din filologie tot ceea ce trebuie ca să fie Români compleți... Politica culturală nu se poate face decât sub conducerea oamenilor care au un prisos de suflet consacrat unor scopuri absolut dezinteresate"[15].

Particularizând la nivelul comunităților rurale, Gusti arăta că, înainte de a fi cultivat, poporul trebuie cunoscut. Numai printr-o cunoaştere adecvată, obiectivă, a trebuințelor sale se va putea decide ce anume este potrivit, consonant cu acestea, respectiv care va fi direcția de urmat pentru o politică a culturii. La fel de important este şi faptul că activitatea culturală are menirea de a contribui la formarea spiritului de comunitate, dezvoltarea conştiinței valorilor naționale şi a solidarității naționale. **Conştiința comunității de cultură** înseamnă **conştiința comunității de soartă**. Simțind că împărtăşesc un destin istoric comun, oamenii vor împărtăşi valori de viață şi cultură comune; nu printr-o uniformizare sau egalizare forțată (ceea ce a încercat regimul comunist şi explică, parțial, eşecul său final), ci prin conştiința apartenenței la o națiune pe care fiecare o serveşte după puterile sale, prin inteligența şi munca sa, aducând ceva nou, diferit de semenii săi. De aceea, "**Politica adevărată... nu este nici pofta de putere şi nici simplă tehnică; ea este traducerea idealului național în realizări sociale; este înscrierea prin acte şi instituții a acestui ideal în viața politică; este orientarea ce înțelege statul să o dea vieții unei națiuni după o concepție de progres şi cultură prin mijloace tehnice**"[16].

Principiile politicii de stat a culturii vor trebui, în consecință, să fie următoarele:

1. Nu se poate despărți cultura superioară, creatoare de cultura poporului;

2. Cultura nu se poate impune de sus; fiind o afacere personală, ea trebuie să trăiască într-o atmosferă de libertate, spontaneitate şi specificitate națională;

3. Cultura trebuie clădită pe specificul național, care trebuie cercetat prin metoda monografică sociologică;

4. Instituțiile de stat care-şi asumă răspunderea organizării culturii naționale vor trebui să aibă o autonomie cât mai largă;

5. Astfel de instituții nu pot avea ca scop crearea culturii, ci numai crearea condițiilor prielnice de dezvoltare a ei, descoperind, stimulând şi organizând colaborarea tuturor elementelor culturale ale țării[17].

Sunt asemenea principii valabile şi astăzi? Fără îndoială că da, chiar dacă pe alocuri se impun anumite precizări şi completări. Cei doi iluştri reprezentanţi ai modelului paideic în varianta românească, alături de mulţi alţii (B.P. Hasdeu, C.R. Motru, G. Brătianu), au atras atenţia asupra importanţei emancipării culturale a poporului român. Asemenea exemple ar trebui să ne călăuzească şi acum, când decizii foarte importante privind educaţia şi cultura sunt mereu amânate, pe motive de lipsă de... timp şi de fonduri. Or, Gusti arăta că problema culturii vizează chiar şi rentabilitatea economică, producţia materială (deşi nu direct): dacă lipsesc valorile moral-spirituale, vor lipsi şi semnele eficienţei economice. Investiţia în resurse umane calificate, în educaţie şi cultură nu poate fi decât prioritară pentru o ţară civilizată, cu atât mai mult pentru ţara care aspiră la integrarea în structurile europene şi euroatlantice în mod realist-pragmatic. Şi, probabil, pe aceste planuri există cele mai mari şanse ca România să fie recunoscută şi integrată, firesc şi cu rapiditate, acolo unde, de fapt, fiinţează: în Europa.

Referințe bibliografice

[1] Vezi N. Iorga, **Politica culturii**, conferință la Institutul social român, 20 noiembrie 1927, publicată în volumul N. Sacaliş, **Politica culturală şi politica educațională - la noi şi în lume -**, Asociația Universităților Populare din România (ANUP), Universitatea Populară "Ioan I. Dalles", Bucureşti, 1997, p. 110

[2] **Ibidem**

[3] Vezi D. Gusti, **Politica culturii şi statul cultural**, conferință la Institutul social român, 10 iunie 1928, publicată în acelaşi volum, p. 122, 123

[4] **Ibidem**, p. 121

[5] **Ibidem**, p. 125

[6] Vezi. N. Iorga, **op.cit.**, p. 106

[7] **Ibidem**, p. 115

[8] **Ibidem**, p. 111

[9] D. Gusti, **op.cit.,** p. 126

[10] **Ibidem**, p. 127

[11] **Ibidem**, p. 128

[12] N. Iorga, **op.cit.,** p. 113

[13] **Ibidem**, p. 109

[14] D. Gusti, **op.cit.,** p. 131

[15] N. Iorga, **op.cit.,** p. 117, 118

[16] D. Gusti, **op.cit.,** p. 130

[17] **Ibidem,** p. 130-131

4. PROVOCĂRILE PREZENTULUI

4.1 ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂRII LA VÂRSTA ADULTĂ*

Incontestabil, învățarea este una din marile sfidări dar şi una din marile promisiuni ale societății contemporane. Pe bună dreptate a fost pusă în circulație butada conform căreia analfabetul de mâine nu va mai fi acela care nu ştie să citească sau să scrie, ci cel care nu a învățat cum să învețe. Fie numai dintr-o asemenea sumară şi metaforică aserțiune se desprinde rolul excepțional al învățării la orice vârstă, deci şi la cea adultă, în condițiile schimbării cu o rapiditate extraordinară a tuturor coordonatelor sociale fundamentale (economice, politice, juridice, administrative, culturale, etc.).

Corespunzător, ştiințele educației au atras atenția asupra importanței fenomenului învățării, din orice perspectivă ar fi acesta privit. Un cunoscut specialist al educației adulților, J.R. Kidd, arăta că accentul pus pe studierea învățării la adulți se corelează cu mutația paradigmatică generală a didacticii de la **predare** la **învățare**[1]. Didactica tradițională se mărginea la considerarea elevului ca obiect al educației, aceasta din urmă presupusă exhaustivă, menită să-l înzestreze cu cunoştințe pentru întreaga viață. Dintr-un asemenea motiv, didactica tradițională nu şi-a pus şi nici nu-şi putea pune problema educației adulților la modul autentic, ştiințific, întrucât cunoştințele adultului n-ar fi suferit modificări esențiale față de acelea ale tânărului ieşit de pe băncile şcolii sau ale facultății.

O cu totul altă viziune deschide didactica modernă, prin intermediul "ştiințelor învățării", mai ales al psihologiei cognitive. Elevul devine **subiect** al educației, actorul propriei sale formări. Nu mai este rezonabil acum să presupunem că el ar putea fi înzestrat intelectual, afectiv, volițional pentru toată viața, fiindcă elementele constitutive ale acestei vieți se schimbă rapid şi permanent. Îi putem însă oferi tot ceea ce este necesar astfel încât, copil fiind, apoi adolescent, tânăr şi adult să nu înceteze a se autoforma ca om, cu un cuvânt, să învețe mereu.

Se poate observa faptul că majoritatea definițiilor acordate învățării evidențiază trăsăturile **active**, **dinamice** ale personalității umane (exemple: **a stabili**, **a descoperi**, **a ajunge să ştii (cum)**, **a dobândi cunoştințe deprinderi sau obiceiuri**, **a fixa în memorie**). Integrată contextului educațional, învățarea presupune o planificare sau organizare conştientă a procesului

ei, transferuri, reorganizări sau restructurări. Iată câteva modificări posibile în evoluția unui adult, datorate învățării:

- devine independent;
- găseşte şi menține mijloace de existență;
- îşi alege un partener (o parteneră) de viață cu care învață să conviețuiască;
- devine părinte şi îşi îndeplineşte îndatoririle specifice;
- interacționează cu comunitatea şi cu societatea;
- îşi lărgeşte responsabilitățile de cetățean;
- acceptă modificări în relațiile părinților ori ale copiilor;
- se pregăteşte pentru pensionare;
- obține satisfacții (de ordin material şi spiritual) la bătrânețe;
- este pregătit pentru moarte[2].

Un alt autor, K.Benne, identifică următoarele sensuri ale conceptului de **învățare** valabile şi în domeniul educației adulților:

- învățarea concepută ca însuşire şi stăpânire de către o persoană a ceea ce este cunoscut despre un anumit subiect;
- învățarea ca lărgire şi clarificare a semnificațiilor experienței personale a unui individ;
- învățarea ca proces prin care cineva verifică ideile şi generalizările legate de unele probleme delimitabile şi le testează prin câteva experiențe mai mult sau mai puțin obiective şi controlate, adecvate scopului.

Depăşind mentalitatea obstacolantă din trecut, încă accentuată şi în deceniul 1920-1930, după care viața umană s-ar împărți în două perioade (**tinerețea** - timpul studiului, al învățării şi **maturitatea** perioada vieții active, necorespunzătoare învățării ci doar aplicării a ceea ce s-a învățat deja), cercetările experimentale - printre ai căror promotori se detaşează E.L.Thorndike - au demonstrat exact contrariul. Nu reproducem aici conținutul experimentelor lui Thorndike; ele pot fi consultate în numeroase lucrări de specialitate[3]. Mult mai importante sunt concluziile care se degajă din ele.

În primul rând, menționăm concluzia de ordin general, în deplină consonanță cu ipoteza optimistă în educație, frecvent citată: "În general, nimeni dintre cei care au depăşit vârsta de 45 de ani nu trebuie să se abțină de la efortul învățării din cauza convingerii sau temerii că este prea

bătrân pentru a putea să mai învețe ceva”[4]. Trebuie subliniat, însă, că, pe de o parte, cercetările întreprinse de Thorndike nu au cuprins persoane în vârstă de peste 45 de ani (fiind ulterior completate cu subiecți din toate grupele de vârstă), iar, pe de altă parte, toate cercetările au infirmat ideea preconceputǎ pe care şi-ar face-o cineva în sensul că această vârstă ar reprezenta o culme înaintea declinului intelectual. Dimpotrivă, cauzele scăderii capacității învățării o dată cu trecerea anilor (starea generală a sănătății, dispariția interesului pentru studiu, lipsa modalităților de exercitare a acestei capacități) nu se corelează direct cu vârsta fizică. J.R.Kidd citează o sintagmă populară, de largă circulație într-o anumită perioadă – “câinele bătrân nu mai poate fi dresat” -, extrem de nocivă pentru percepția învățării la vârsta adultă. Observăm că ea conține un dublu sofism: pe de o parte se identifică educația cu dresajul, iar pe de altă parte maturitatea cu imposibilitatea adecvării la învățare.

Or, educația oferită ființei umane nu este reductibilă la un set de reflexe condiționate - scopul, finalitatea dresajului - în vederea executării unor comenzi. Ființa umană poartă în sine o multitudine de potențialități de natură **culturală**, e destinată reflecției şi acțiunii în orizontul **culturii**. După cum observa, cu multă finețe, Liviu Antonesei:

“În opinia noastră, există trei fundamente majore ale educabilității: maturizarea anatomo-fiziologică lentă a ființei umane; predominanța conduitelor inteligente asupra celor instinctive; rolul esențial al socio-culturalizării în antropogeneza şi ontogeneza ființei umane. E vorba, deci, de un cumul de factori biologici, psihologici şi socio-culturali. Ei sunt însă la fel de importanți şi lucrează mereu împreună... A uita unitatea acestor factori fundamentali ai **educabilității** înseamnă, în cazul omului, a comite eroarea gravă de a înlocui **educația** cu **dresajul**. Când este vorba despre om, dresajul e acelaşi lucru cu situarea proceselor “formative” - de fapt, de-formative! - doar pe fundamentul biologic şi pe cel psihologic elementar: reflexe necondiționate şi condiționate. În cazul acestui substitut de educație, chiar şi “semnele culturale” devin simpli stimuli meniți să provoace reacția condiționată. În această formă de dresaj omul şi cultura îşi pierd substanța. Cultura devine o simplă formă, o realitate exterioară omului, iar acesta devine altceva, eventual ceea ce sistemele politice şi educative totalitare au numit “om nou”. În aceste sisteme, se ajunge în fapt la înlocuirea **educației** cu un **dresaj general permanent**”[5].

În al doilea rând, hotărâtoare pentru succesul învățării la vârsta adultă sunt **capacitățile mobilizate**, **interesul cognitiv**, **energia psihică** şi **timpul afectat studiului**. Mai degrabă decât

lipsa capacității de învățare, dezobișnuința de a învăța, subaprecierea posibilităților proprii, îngustarea granițelor interesului cognitiv, respectiv structurarea anumitor atitudini şi sisteme de valori reprezintă cauze ale rezultatelor mediocre ale învățării la adulți. Pe bună dreptate, o lucrare recentă subliniază că "**Învățarea adulților este produsul trecutului lor de învățare**. De aceea, în caracterizarea atitudinii față de învățare trebuie luate în considerare componentele biografice şi sociale. Cine întreabă de ele se află în fața unei duble problematici. În primul rând, atitudinea față de învățare este un fenomen **compus**, aşa încât a spune ceva despre el înseamnă o izolare nemăsurată a factorilor. În al doilea rând, legăturile de formare a acestor fenomene sunt atât de numeroase şi atât de puțin accesibile, că înseşi descrierile rămân ipotetice, iar tipizările ar trebui să conştientizeze specificul lor. Această stare ar putea fi edificatoare de îndată ce este vorba despre ce aparține trecutului învățării. Sunt experiențele de învățare din copilăria timpurie, educația din familie, educația din şcoală, văzută ca instituție de bază de educare, cât şi educația pentru pregătirea profesională. Ceea ce se învață în aceste faze, felul în care oferta de învățare a fost prelucrată, lasă urme care dau învățării în faza următoare caracteristica specifică. Deci adultul învață în cadrul unui ansamblu structurat în mod specific pentru fiecare grup, ansamblu constituit din realizări anterioare şi eşecuri"[6] .

Educația adulților reține din concluziile pe marginea experimentelor necesitatea identificării unor metode adecvate de stimulare a interesului cognitiv, de învingere a unor clişee şi stereotipii de gândire şi acțiune, deprinderi şi tendințe adânc înrădăcinate în personalitatea subiectului educației. Avem în vedere îndeosebi o tendință de **autosuficiență** sau **automulțumire** din partea acestuia față de ceea ce a realizat până la un moment dat în viață, tendință care contrazice informațiile, atitudinile şi deprinderile noi, vehiculate de educator. Iată un exemplu elocvent furnizat de Stephen W. Hawking, marele astrofizician şi matematician: "Un savant bine cunoscut (unii spun că a fost Bertrand Russell) a ținut odată o conferință publică de astronomie. El a arătat cum pământul se învârteşte în jurul soarelui şi cum soarele, la rândul său, se învârteşte în jurul centrului unei colecții vaste de stele numită galaxia noastră. La sfârşitul conferinței sale, o bătrânică din fundul sălii s-a ridicat şi a spus: "Ceea ce ne-ați spus sunt prostii. În realitate, lumea este un disc aşezat pe spatele unei broaşte țestoase gigantice". Savantul a avut un zâmbet de superioritate înainte de a replica: "Şi pe ce stă broasca țestoasă?". "Eşti foarte deştept tinere, foarte deştept", a spus bătrâna doamnă. "Dar sunt broaşte țestoase până jos"[7].

De fapt numai aici, în cazul opunerii rezistenței față de elementele noi, ce contrariază componentele experienței anterioare de viață, vârsta fizică are o anumită importanță, însă nici această barieră nu este invincibilă. Important e ca adultul să fie determinat la acel **efort interior de autodepăşire** - în sensul cel mai profund al termenului - astfel încât demersul educativ să fie încununat de succes.

* Articol publicat sub titlul **Învățarea - repere ale vârstei adulte**, în "Paideia", nr.2-3/1999

Referințe bibliografice

---

[1] Vezi J.R. Kidd, **Cum învață adulții**, EDP , Bucureşti, 1981, p. 11

[2] **Ibidem**, pp. 14-15

[3] Vezi, de exemplu, L. Țopa, **Sociologia educației permanente**, Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1973, p. 126-128; Fr. Urbanczyk, **Didactica pentru adulți**, EDP, Bucureşti, 1975, p. 44-50

[4] Cf. J.R. Kidd, **op.cit.**, p. 21; Fr. Urbanczyk, **op.cit**. p. 47

[5] L. Antonesei, **Paideia. Fundamentele culturale ale educației**, Editura Polirom, Iaşi, 1996, pp. 14-15

[6] *** (coordonator Ileana Boeru), **Introducere în educația adulților,** Editura Fiat Lux, 1995, pp. 11-12

[7] Vezi St. Hawking, **Scurtă istorie a timpului. De la Big Bang la găurile negre**, Editura Humanitas, Bucureşti, 1995, p. 13

4.2 ADULTUL DEMISIONAR*

Printre multiplele paradoxuri ale lumii contemporane se numără şi unul dureros pentru slujitorii învăţământului: niciodată ştiinţele socio-umane nu au ajuns la un nivel atât de înalt de teoretizare şi complexitate, nu s-au apropiat într-o mai mare măsură de cunoaşterea şi explicarea fiinţei umane, dar niciodată fiinţa umană nu a mai cunoscut asemenea stări de alienare individuală şi colectivă ca în secolul XX. Omenirea pare să se afle destul de departe de pacea şi fericirea anticipate de filosofii antici sau moderni, lumea întreagă în general şi Europa în particular par să nu fi ajuns la sănătatea morală după care aleargă de atâtea secole.

Dacă ar fi să caracterizăm cvasi-metaforic situaţia omului şi a lumii de astăzi din perspectiva ştiinţelor socio-umane, în special a **ştiinţelor educaţiei**, am spune că lumea a ajuns să uite de...OM! Perenitatea acestor discipline, rezultată din perenitatea problemelor omului şi vieţii sale, ne determină să punem întrebarea: **ce se întâmplă cu omul într-o lume care uită de el?**

O privire atentă în jur ne arată că societatea contemporană a ajuns să uite de om în cel puţin două feluri.

Pe de o parte, bunăstarea occidentală ca efect al multiplelor revoluţii nonpolitice ale zilelor noastre (tehnico-ştiinţifice, informaţionale, manageriale etc.) a condus – paradoxal – la atrofierea atributelor individului, la situaţiile cunoscute şi mult-mediatizate de "alienare" a fiinţei umane, pe un registru întins de la simţul comun la doctrinele filosofice.

Pe de altă parte, în varianta est-europeană, sub incidenţa nefastă a ceea ce s-a numit "socialism", "comunism" etc. (în fond, o ideologie dezrădăcinată de tradiţiile de la care se revendica insistent), s-a ajuns la sacrificarea individului în mod deliberat sub presiunea invocatelor exigenţe ale socialului, pentru un "viitor de aur" evanescent.

Este, oare, pregătit învăţământul românesc, cu deosebire cel al disciplinelor socio-umane, să facă faţă acestei situaţii? Este el în măsură să pregătească generaţiile tinere, personalităţile în formare ale celor educaţi, pentru a trăi în această lume? Iar dacă răspunsul înclină să fie negativ, nu cumva pentru că prea adesea el oferă numai certitudini şi (aproape) de loc îndoieli? A-l face pe un tânăr să trăiască nu numai bucuria certitudinii, dar şi tensiunea incitantă, neliniştea căutătoare a incertitudinii - iată o problemă deloc de neglijat. Un tânăr căruia nu-i poţi trece nici o incertitudine îţi este o înfrângere, spunea, pe bună dreptate, Constantin Noica. Cu atât mai mult

cu cât societatea contemporană îşi dezvăluie pericolele pentru statutul existenţial uman în forme şi modalităţi de care învăţământul nu vrea sau nu mai poate să dea seama.

De pildă, prestigiul pedagogului, magistrului ştiinţelor educaţiei, este de multe ori contestat, denunţat chiar ca un pseudo-prestigiu. Unii autori propun - îndreptăţit, după părerea noastră - refacerea fundamentului zdruncinat al şcolii umaniste pe o bază interdisciplinară a istoriei şi filosofiei ştiinţei, al cărei liant ar fi o nouă reflexivitate etică. Prin aceasta s-ar obţine o nouă ordonare a structurii lumii lucrurilor şi fiinţelor, s-ar putea transmite coerent şi inteligibil celor educaţi elementele comprehensiunii lumii în care trăim. Aura mitică a profesorului, a celui care predă, ar câştiga, probabil, foarte mult în realism şi credibilitate dacă, aşa cum susţine P. M.-Pouget, artele şi literele ne vor elibera de dorinţa amăgitoare a cunoaşterii unei raţiuni ultime a lucrurilor, a unei explicaţii "finale" a existenţei. Aceasta ar însemna, nu în ultimul rând, dezvoltarea aparte a ideilor filosofului D. D. Roşca despre raţional şi iraţional în existenţă. Dacă disciplinele socio-umane doresc să câştige ceea ce încă n-au obţinut şi merită de atâta vreme, anume să refacă distanţa faţă de obiectivele propuse, ele vor trebui, în scopul dobândirii unui plus de raţionalitate, să arate învăţăceilor că existenţa este nu numai **raţională şi creatoare de valori**, ci **şi iraţională, alienantă**. Asumarea iraţionalităţii existenţei şi a crizei existenţiale a omului contemporan nu poate cădea exclusiv în sarcina unor conştiinţe filosofice izolate, fie ele geniale. Nici misiunea aportului de raţionalitate, de raţionalizare a existenţei, în măsura în care acest lucru este posibil.

Non-asumarea explicită şi responsabilă a caracterului ambivalent, dual, al existenţei individuale şi sociale, privează adulţii - în ipostaza lor de educatori, profesori/cadre didactice - de recunoaşterea unei veritabile autorităţi. Această lume, mai bună sau mai rea, este opera lor, faţă de care ei trebuie să-şi asume responsabilitatea în faţa tinerilor. Iată un punct extrem de dificil pentru adulţi, în calitatea lor de părinţi şi educatori, pentru ştiinţele educaţiei mai ales. Pentru că o atare tradiţie de iniţiere, de avertizare a generaţiilor tinere asupra mai relelor acestei lumi lipseşte, linia de demarcaţie dintre cele două părţi devine uneori un zid etanş, de care se ciocnesc numeroase frustrări şi dezamăgiri. "Ruptura dintre generaţii" nu este cumva ilustrarea cea mai elocventă? Se ajunge mai frecvent la sentimentul lipsei sensului vieţii decât la soluţii pozitive, tocmai pentru că tradiţia care lipseşte obligă personalitatea umană la eforturi maxime. Iar ştiinţele despre om, disciplinele predate şi învăţate în şcoli şi facultăţi, nu asigură de la sine

modalităţi de creare a sensului vieţii, după cum nici nu indică nemijlocit felul de asumare a autorităţii.

Astfel, relaţia dintre **autoritate** şi **sensul vieţii** apare deosebit de importantă în lumina câtorva sublinieri.

Mai întâi, faptul exercitării unei **autorităţi autocratice**, dominatoare din partea adultului asupra tinerilor, creează ea însăşi o criză a sensului vieţii, existenţei individuale. Relaţiile interpersonale non-democratice în câmpul educaţiei şi învăţământului reprezintă o cauză majoră a eşecului acestora. Câţi profesori dialoghează la modul veritabil cu elevii, nu numai în clasă, dar şi în afara clasei, de pe poziţii de egalitate veritabilă, în virtutea calităţilor general-umane? Câţi directori şi inspectori sunt dispuşi să accepte sugestii, chiar observaţii sau critici din partea subordonaţilor lor? Autoritatea în sine nu este suficientă; ea se cere a fi suplimentată de o adevărată personalitate, fermă, dar şi suplă, solidă dar şi dinamică, consistentă, dar şi deschisă, în măsură să asigure concordanţa dintre pretenţii şi realizări pentru sine şi pentru ceilalţi. Numai astfel autoritatea adultului devine democratică, îşi justifică numele, iar cel desemnat să o exercite se face înţeles, bucurându-se de stima celor din jur. La orice nivel s-ar manifesta, autoritatea trebuie să se facă înţeleasă printr-o politică de transparenţă, de deschidere şi sinceritate faţă de oameni şi lume. Din păcate, tocmai aceste lucruri esenţiale nu sunt suficient subliniate şi analizate în învăţământul de ştiinţe socio- umane, sau nu sunt pe deplin conştientizate de participanţii la el. Tinerii întâlnesc o lume **dată**, pe care vor şi uneori pot să o schimbe, dar ei rareori află cauzele sau raţiunile pentru care lumea unde trăiesc este aşa cum este, fiindcă "adulţii-demisionari" le ascund ori, poate, nu le-au aflat nici ei. De aici - declanşarea crizei existenţiale, a lipsei sensului vieţii.

Apoi, democratizarea relaţiilor interpersonale - fie aceasta în educaţie, învăţământ sau vreun alt domeniu al vieţii publice - nu este suficientă pentru instaurarea unui echilibru sufletesc, pentru găsirea unui **sens** al vieţii individuale. Este necesară, deopotrivă, mobilizarea instituţiilor şi a individului ca atare, cu toate energiile sale pozitive. Considerăm că o soluţie dezirabilă pentru învăţământ, ca şi pentru viaţă, este asumarea deschisă a **raţionalităţii**, deopotrivă cu **iraţionalitatea** acestei lumi, deprinderea generaţiilor tinere cu efortul sesizării, perceperii şi analizei raţionale a realităţii externe în complexitatea sa. Confruntarea, atât cu raţiunea, cât şi cu lipsa de raţiune, obligă la o cunoaştere aprofundată, la opţiuni după criterii de selecţie solide pentru atingerea unor valori, a unor idealuri şi adevăruri. Dacă dorim ca tinerii să nu mai

“evadeze” din existența responsabilă, trebuie ca adulții să nu mai “demisioneze” nici ei de la responsabilitățile pe care le au față de viitorul unei lumi croite strâmb sau, la modul fericit, imperfect.

Învățământul, individul şi societatea au nevoie de o altă filosofie decât cea de până acum, de alte presupoziții în abordarea complexității lumii şi vieții. O atare înnoire ține de un viitor mai îndepărtat, care este bine să fie pregătit de către toți, într-un mod cât mai responsabil, încă de la momentul prezent.

* Articol publicat în “Paideia”, nr. 1/1997

4.3. CRIZA MANAGERIALĂ ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI NECESITATEA INOVAȚIEI*

I. Inovația în educația adulților - generalități

II. Influența factorilor manageriali asupra educației adulților

1. Libertatea în procesul luării deciziilor
2. Climatul organizațional
3. Descentralizarea şi liberalizarea sistemului de învățământ - implicații asupra educației adulților

III. Eficiența schimbărilor în educația adulților

I. Înainte de a trata aspecte ale problemei educației inovatoare sau ale inovației în educația adulților, considerăm oportună definirea termenilor. Într-o lucrare foarte cuprinzătoare (Matthew B. Miles, **Educational Innovation - the Nature of the Problem**), inovația este privită ca o specie a genului "schimbare". Din punct de vedere general, este utilă înțelegerea inovației ca **schimbare deliberată, specifică, proiectată mental cu scopul eficienței în atingerea unor obiective din cadrul unui sistem**. Inovația este considerată ca fiind dorită şi planificată, mai degrabă decât o apariție spontană şi sporadică, aleatoare.

Termenul este definit frecvent ca o transformare care rezultă din inițiativa unuia sau a mai multor indivizi, afectând ştiința, cultura, arta, învățământul etc. Merită semnalate câteva conotații ale acestui termen, identificabile şi în domeniul educației adulților:

- disproporția dintre cauză şi efect (o "mutație" aparent neînsemnată în domeniul ideilor, acțiunilor, organizării, conducerii etc.) poate avea efecte considerabile, benefice sau malefice;
- impactul benefic al inovației asupra domeniului de aplicabilitate, presupunându-se că ea ar contribui la progres în cadrul acestuia;
- inovația ca obiect al imitării sau, altfel spus, ea nu poate fi considerată ca atare decât ulterior acceptării, respectiv difuzării ei.

Aceste consideraţii survin într-o perioadă a psihologiei cu iz şi pretenţii pragmatic-utilitariste, când limbajele pedagogice nu ar avea dreptul să susţină un "didacticism neconcurenţial" (la propriu şi la figurat). Dacă în societate există "omul-masă", definit filosofic prin uniformizare forţată şi lipsa conştiinţei de sine, de grup, ba chiar şi a celei istorice - aflat, aşadar, în afara inovării -, se poate spune că şcoala, învăţământul, nu trebuie considerate ca şi cum ar conţine doar elite şi dezadaptaţi. Raportarea factorilor educaţionali, atât la microgrup cât şi la individualitate. este extrem de importantă.

II.1. Acum, când deciziile nu mai vin în exclusivitate "de sus" - anterior, rectorii, directorii, personalul de conducere etc. fiind mai mult executanţi într-un sistem managerial organizat ierarhic, fără alternative, decât generatori de decizii - rolul managementului educaţional pe plan local (la nivelul unităţilor de învăţământ) este în continuă creştere, influenţat fiind de noul **sistem-reţea**. Este momentul ca inovaţiei şi factorilor care influenţează schimbarea să li se acorde un mai mare interes, pe baza identificării mecanismelor aferente.

Cercetări recente de psihologie educaţională, în special psihologia educaţiei adulţilor, ajung la concluzia că incapacitatea inovării, a creaţiei, s-ar putea explica prin lipsa libertăţii ca stare interioară, cu consecinţe negative asupra individului şi colectivităţii (comunităţii). Tot mai mulţi autori atrag atenţia asupra necesităţii tot mai stringente de corelare a **libertăţii** cu **responsabilitatea, gândirea creatoare, capacitatea de efort, de risc în faţa noului** etc.

II.2 S-a constatat că, din diverse motive, personalul de conducere (managerial) dar şi societatea în general manifestă adesea teamă faţă de inovaţia educaţională. Directorii instituţiilor de învăţământ se tem de reacţiile profesorilor şi ale publicului larg (prin raportare la posibilele consecinţe asupra funcţiei de conducere); profesorilor le este teamă de ameninţarea confortului unui **status quo**; societatea în general priveşte motivaţiile educaţionale inovatoare cu un anumit grad de scepticism, din cauza presupunerii unor costuri ridicate şi, mai ales, a schimbării ordinii sociale. Nu în mai mică măsură, există aspectul că noile proceduri instrucţionale şi facilităţile demonstrate ca (net) superioare pot fi considerate de unii ca fiind o reflectare a inadecvării propriului lor **background** educaţional.

Asemenea puncte de interes pentru discuţii şi dezbateri au fost surprinse în cultura occidentală, dar ele trezesc un registru şi mai larg de analize în Europa de Est, particular

România. Este firesc, având în vedere viteza redusă specifică tranziției mentalităților de la noi, într-un perimetru ieşit abia de câțiva ani de sub influența unei îndoctrinări ideologice absurde. Rezistența la schimbare, atât de vizibilă încă în societatea românească, poate fi uşor demonstrată şi în cazul instituțiilor de învățământ. Pentru educația adulților se citează pesimismul, conformismul, frica, prejudecățile, rutina ş.a., ca tot atâtea "blocaje ale inovației şi creativității (vezi **Introducere în educația adulților**, coord. Ileana Boeru, Editura Fiat Lux, 1995, p. 105-108). Se afirmă că: "mulți oameni nu-şi pot desfăşura **potențialul lor creativ** deoarece, prin genul de educație din familie şi prin experiențele lor acumulate în şcoală şi în profesiune, au fost sistematic blocați, fiind şi în prezent, parțial inconştient, blocați" (**ibidem**, p. 105).

II.3 Este aproape unanim acceptată astăzi ideea că descentralizarea şi liberalizarea sistemului de învățământ sunt lucruri necesare în contextul reformei educației. Procesul cunoaşte diferite grade de aprofundare; dintre exemple se pot menționa:

- "explozia" de universități particulare;
- creşterea autonomiei universităților din sectorul de stat;
- creşterea numărului de universități populare, consolidarea şi reconsiderarea activității celor existente.

Până şi învățământul preuniversitar cunoaşte unele simptome ale descentralizării, cum ar fi renunțarea la emiterea aceloraşi subiecte de examen pentru toată țara în cazul admiterilor la liceu, o mai mare libertate de decizie a directorilor de şcoli şi licee în ceea ce priveşte organizarea internă a instituției pe care o conduc ş.a.

III. Vom încerca o radiografiere sumară, punctată cu ipoteze, a posibilelor raporturi dintre unele elemente de bază ale sistemului educațional (persoane cu funcții de conducere, **staff**-ul profesoral, studenții, elevii, publicul) şi procesul de inovare, cu referiri directe la educația adulților.

Administrația şi inovația

Sub titlul generic de "administratori" (manageri) reunim rectori universitari, inspectori şcolari, directori de instituții şcolare - în general persoane cu atribuții de conducere, putere de

decizie şi evaluare în sistemul educațional. Administratorul poate fi considerat **catalizatorul** în orice inovație educațională.

La orice nivel, el este responsabil de asigurarea unui mediu favorabil procesului educațional şi a unui climat optim (sau cât mai bun) de desfăşurare a acestuia. Trebuie să ocupe, de asemenea, locul cel mai important şi în asigurarea resurselor învățării, a echipamentelor şi materialelor necesare. Rolul este mare şi în relațiile interumane, fiind necesară disponibilitatea pentru discuțiile cu profesorii şi punerea în practică a unor planuri inovative eficiente. În multe situații, **administratorul este inovatorul**. Indiferent cine introduce inovația, ea nu poate avea succes fără aprobarea şi încurajarea părții administrative. Persoanele din posturi de conducere au datoria de a fixa clar scopurile şi obiectivele, de a fi realiste în privința raportării posibilităților la idealuri. Ele sunt responsabile pentru implicarea altora în acțiunile de planificare, luarea deciziilor şi inovare. Considerăm că o cercetare în domeniul administrației (managementului) educației adulților ar trebui să surprindă existența următoarelor aspecte în activitatea administratorilor:

- măsura în care îşi asumă ei înşişi responsabilitatea pentru inovație;
- gradul încurajării sau "blocării" unui climat deschis, cooperant, în care educatorii (profesorii) şi cei educați (elevii - adulți) se pot simți liberi să inoveze;
- existența eforturilor consistente şi continue necesare realizării optimale a "sănătății organizaționale", în sensul funcționalității;
- dimensionarea granițelor în care li se permite cadrelor didactice să facă unele greşeli (inevitabile), fără teama de represiune;
- modalitatea asigurării mijloacelor utile succesului introducerii, continuării şi evaluării informației.

Corpul profesoral şi inovația

Dacă administratorul (managerul) poate fi considerat catalizatorul, atunci educatorii (profesorii) reprezintă elemente de bază pentru efectuarea inovației educaționale, constituind structura activ-operațională a acesteia. O unitate de învățământ, universitate populară, casă de cultură, poate avea o administrație inovatoare, studenți sau elevi tenace sau interesați, un public sau o comunitate suportivă, atentă la perspective. Dar, dacă profesorii (cadrele didactice) nu sunt doritori să coopereze şi nu sunt capabili de procedee inovatoare, puține schimbări sau

transformări pozitive vor surveni. S-a indicat, în acest sens, forjarea unui stil de **gândire creativă**, care să cultive **diversitatea** (o gândire a posibilităților şi alternativelor, o tratare flexibilă, ludică a modelelor şi structurilor de gândire, o gândire a noilor combinații pornind de la elementele cunoscute ale situației - problemă), prin cunoaşterea slăbiciunilor şi "punctelor forte" proprii, înlăturarea "petelor negre", debarasarea de orizontul limitat şi ideile preconcepute (**Introducere în educația adulților**, p. 97-98).

Studenții şi elevii (adulți) în procesul inovației

Succesul inovației educaționale depinde în mare măsură de studenți sau elevi, deoarece viitorul lor este direct influențat prin schimbările marcante ale sistemului de învățământ. Ar fi interesant de studiat în ce măsură aceste microgropuri contribuie la proiectarea, praxisul şi evaluarea inovațiilor, sau dacă li se oferă posibilitatea de a o face. Dacă ele transferă şi în afara mediului instituționalizat raporturi favorabile succesului inovației educaționale, un mare pas înainte este făcut în direcția câştigării aportului comunității.

Ca ipoteze asupra eficienței schimbării şi a factorilor care o influențează avansăm: diferențele individuale, securitatea (insecuritatea), influența trecutului, frica (teama) de nou, rezistența la schimbare, lipsa de înțelegere şi a atitudinii responsabile, excesul de muncă (activitate) neremunerată etc.

Publicul (comunitatea) şi inovația

Acceptarea programului educațional de inovație la nivelul comunității este una dintre cele mai importante condiții ale reuşitei. De aceea, este necesar ca un program de relații instituție de învățământ - comunitate să fie funcțional în procesul şi contextul inovației. Probabil, ar fi eficient ca unii membri ai comunității să-şi poată manifesta opțiunea în timpul luării deciziilor care presupun şi implică schimbări radicale. Pentru a se câştiga sprijinul comunității vis-a-vis de inovație, considerăm importante următoarele aspecte:

- menținerea deschisă a canalelor de comunicare cu comunitatea;
- reconsiderarea studenților şi elevilor (adulți) în calitate de agenți efectivi ai actului comunicării;
- susținerea modalităților de inovație prin argumente teoretice solide şi dovezi practice;
- formarea convingerii în cadrul comunității că inovația educațională este un proces lent, care necesită mult timp, conducând în cazuri extreme şi spre nedorite, dar posibile eşecuri.

O cercetare în acest domeniu ar putea surprinde tocmai relațiile de feed-back, care coexistă permanent între instituția de învățământ şi comunitate.

* Articol elaborat în colaborare cu Ramona Răduț-Taciu, asistent doctorand la Catedra de Ştiințele Educației, Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației, Universitatea "BabeşBolyai" Cluj-Napoca şi publicat în "Paideia", nr.3/1997. Autorii au prezentat, într-o primă versiune, materialul de față ca o comunicare (cu acelaşi titlu) la Simpozionul internațional "Comunicare şi cooperare transnațională. Educația adulților - o cheie pentru secolul XXI", organizat de Universitatea "Babeş-Bolyai", Casa Municipală de Cultură şi Universitatea Populară Cluj-Napoca, 30-31 mai 1997.

4.4. FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR

4.4.1. FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE ŞI EXIGENȚELE EDUCAȚIEI ADULȚILOR*

Înființat prin decizia Ministerului Învățământului, Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (formarea viitorilor profesori) vine să acopere un gol instituțional resimțit timp de mai multe decenii. Structura sa curriculară dezvăluie intenția explicită de înglobare a unor discipline noi şi importante (de exemplu, logica educației şi sociologia educației), considerate indispensabile absolvenților care intră în posesia certificatului de cadru didactic. Astfel constituit, Departamentul se prezintă cu bune şanse de inserție pozitivă şi armonioasă în viața universitară, rezultatele deja obținute fiind dătătoare de speranță pentru viitor, în sensul compatibilizării pregătirii viitorilor profesori din România cu modulele similare din Europa Occidentală.

Cu toate acestea, discuțiile pe marginea curriculum-ului departamental şi punerii acestuia în practică sunt şi acum – la mai bine de 2 ani şi jumătate din momentul implementării – foarte vii, criticile aduse obiectivându-se în câteva decizii oficiale recente de mare importanță (vezi broşurile de restructurare a învățământului din România, cu accent pe formarea inițială a cadrelor didactice, elaborate de comisii din Ministerul Învățământului; respectiv deciziile recente ale Senatului Universității "Babeş-Bolyai" privind urgentarea compatibilizării curriculum-ului formării inițiale cu cel/cele din țările avansate tehnologic şi informațional). În prelungirea acestor discuții încercăm evidențierea unei necesare, credem, dar deocamdată ipotetice înnoiri a curriculum-ul departamental prin integrarea disciplinei "Educația adulților/Andragogie".

La ora actuală, modulul psihopedagogic al Departamentului pentru formarea profesorilor cuprinde pentru primii 2 ani de studiu, 2 discipline teoretice generale (psihologia şi pedagogia). Se pune problema dacă, din perspectiva experienței naționale şi internaționale, ele au justificare şi viitor. Privind lucrurile cu toată obiectivitatea, considerăm că răspunsul este negativ. Pe plan național, cantonarea timp de decenii în structuri disciplinare psihologice şi pedagogice rigide – este adevărat, impuse în primul rând din motive ideologice – a dus, asemenea situației atâtor altor domenii, la dogmatism intelectual şi academic, la scleroza gândirii ştiințifice. Criticile

formulate la adresa disciplinelor generale, încă prea abundente în formarea viitorilor specialişti în ştiinţele educaţiei de la noi, ţintesc spre scoaterea învăţământului universitar din periculosul "con de umbră" al reiterării formulelor didactice şi pedagogice preuniversitare, ceea ce ar induce riscul coborârii "ştachetei" pregătirii la nivelul derizoriului. Apoi, chiar făcând abstracţie de fosta ideologie comunistă, sunt aceste discipline generale în măsură să asigure cunoştinţele şi abilităţile necesare, să dezvolte aptitudinile, să ofere tehnicile de muncă intelectuală specializată absolventului de astăzi? Experienţa internaţională arată că nu, cursurile generale aflându-se de multă vreme în lume într-o fază de contracţie, în timp ce disciplinele specializate – într-una de expansiune. Acesta este, de fapt, rezultatul jocului "cererii şi ofertei" curriculare – care ar trebui să înceapă să funcţioneze şi la noi, cât mai curând -, al necesităţii adaptării **de facto** a învăţământului superior la înnoirile ştiinţei şi cerinţele dezvoltării sociale. Altfel, reforma va rămâne şi la acest capitol numai una de suprafaţă, iar rezultatele vor continua să nu răspundă aşteptărilor.

Un aspect care lipseşte încă din spectrul dezbaterilor pe marginea structurii curriculare a departamentului este acela al aspiraţiilor şi tendinţelor teoretic-profesionalizate impuse de studenţii înşişi. Ce s-ar putea face pentru aceia dintre ei care refuză plafonarea la un curs general? Ei devin din ce în ce mai conştienţi şi informaţi de dificultăţile accesului la un "savoir" profesional şi, de asemenea, tot mai hotărâţi să nu-şi investească resursele intelectuale în pierdere, într-o învăţare de gen rutinier, care a erodat valorile creatoare ale generaţiilor anterioare. Dimpotrivă, ar dori sprijin eficient pentru o formare inovatoare, deschisă la interdisciplinaritate, dezbatere şi experienţă pedagogică flexibilă. Or, cu toată bunăvoinţa, asemenea deziderate nu se pot realiza doar cu câteva mijloace tehnice suplimentare de instruire, aşa cum uneori se mai afirmă. Mutaţia calitativă a specializării nu se va obţine cu câteva retroproiectoare, diaproiectoare, video-uri sau chiar computere mai mult. Desigur, ele sunt indispensabile procesului de compatibilizare a învăţământului nostru universitar cu cel occidental, dar constituie numai un **element** într-o **mulţime**. Trecerea la sistemul de credite transferabile, de pildă, nu va putea ocoli aspectul disciplinelor specializate, mai precis **relaţia** lor cu disciplinele generale, context în care mijloacele tehnice vor juca un rol foarte important, dar nu exclusiv. Este cunoscut, de altfel, faptul că maşinile de instruire nu revoluţionează de la sine învăţământul, nu sunt o "cheie universală" la orice problemă de rezolvat în cadrul acestuia.

Dacă se acceptă ideea înnoirii, restructurării şi compatibilizării formării iniţiale a profesorilor din România cu structurile similare din universităţile occidentale, aceasta ar putea fi concepută într-o manieră plurivalentă şi modulară, de natură a lăsa loc tot mai mult ştiinţelor educaţiei, disciplinelor specializate, noilor abordări metodologice care i-ar permite realizarea unei conexiuni mai rapide şi eficiente cu **formarea continuă**, din momentul începerii experienţei profesionale în instituţia şcolară. Convingerea noastră este că nu e suficient ca asemenea specialităţi să constituie apanajul secţiei de ştiinţele educaţiei; dimpotrivă, vedem necesară o restructurare la nivelul programei tuturor facultăţilor care pregătesc profesori. Pentru că, ce fel de cadru didactic este acela care – fie el matematician, fizician, chimist, literat, filosof, istoric, biolog ş.a.m.d. – nu are cunoştinţe minimale, ori nici măcar n-a auzit vreodată de istoria pedagogiei, management educaţional, cercetare pedagogică, filosofia educaţiei, deontologie pedagogică etc.? Subliniem: toate acestea nu ca "picături" ale unui super-curs general, cu pretenţii de "cupolă comună", ci în calitate de discipline autonome, cu drepturi depline şi – de ce nu? – concurente puternice ale unui atare curs. Credem că în absenţa lor nu se pot aduce argumente suficiente în favoarea calităţii pregătirii cadrelor didactice, asupra căreia toţi autorii cad de acord că nu se află nicidecum la nivelul cerut de şcoală şi societate.

În consens cu teoretizările contemporane, mai ales cu cele din ultimii ani, care atrag atenţia referitor la coordonatele "societăţii învăţării" (unde fiecare devine sursă de informaţii, competenţe şi abilităţi pentru ceilalţi), devine tot mai greu de acceptat formarea iniţială a cadrului didactic fără cursuri specializate de educaţie permanentă şi educaţia adulţilor. Cum altfel va reuşi absolventul după începerea activităţii într-o unitate de învăţământ să-şi conştientizeze propriile trebuinţe ca adult tânăr, să stabilească dialogul cu ceilalţi adulţi responsabili (fie aceştia în calitate de profesori/cadre didactice-colegi, fie de părinţi ai elevilor)? Este foarte probabil ca "blocajul de comunicare" acuzat de numeroase cadre didactice în cadrul şcolii să-şi aibă una dintre surse în această deficienţă. Cercetările pedagogice desfăşurate în mediul şcolar nu –şi pot atinge scopul dacă nu dezvăluie inclusiv caracteristicile **contextului** relaţiei profesor-elev(i), mediate de numeroase alte relaţii între adulţi. Or, adulţii trebuie şi ei educaţi, cu deosebire în calitate de dascăli şi părinţi, lucru posibil prin dialog reciproc, fundamentat ştiinţific. Din această perspectivă, **andragogia** apare ca o **sinteză calitativă** a unor preocupări teoretice şi practice ale viitorului cadru didactic, în calitatea lui de adult profesionist şi responsabil.

În concluzie, ne întrebăm ce şanse există pentru restructurarea curriculum-ului formării iniţiale într-o asemenea direcţie? Nu ne iluzionăm că în facultate s-ar putea preda şi învăţa totul, nici că, fie aşa ceva prin absurd posibil, lucrurile s-ar îmbunătăţi automat. Cu luciditate şi realism, considerăm că premise favorabile se vor acumula numai atunci când numărul de ore pe săptămână şi mediile de obţinere a burselor vor înceta să mai figureze printre criteriile şi contra-argumentele unei atari schimbări. Se pot formula, apoi, rezerve asupra numărului şi calităţii specialiştilor existenţi, pe măsura exigenţelor impuse de noile discipline, dar şi de către studenţii înşişi. În fine, deciziile factorilor de conducere, restricţiile de ordin bugetar, perpetuarea unor reflexe de dentralism în conducerea învăţământului etc., nu dau câştig de cauză entuziasmului în orizontul de aşteptare al următorilor ani.

* Articol publicat în "Paideia", nr. 2/1997

4.4.2 ŞTIINȚA LOGICII ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR*

În calitate de **canon** şi **organon** al gândirii corecte, logica priveşte şi educaţia, prin prisma aportului pe care îl are la clarificarea şi consolidarea ştiinţelor care o studiază. Există astăzi chiar discipline distincte, ca, de pildă **logica pedagogică** şi **logica didactică** (prima reprezintă un element sau o ramură a sistemului ştiinţelor educaţiei care se ocupă cu studiul analitico-metodologic al structurii acestora, a teoriilor, legilor, metodelor şi procedeelor care alcătuiesc clasa lor de referinţă; a doua, ca parte a celei dintâi, studiază mai amănunţit procesele fundamentale de predare-învăţare, structura şi dinamica învăţământului la nivel micro-). Un timp îndelungat, logica s-a bucurat de un statut privilegiat printre ştiinţele în general şi ştiinţele educaţiei în special, dacă examinăm titulaturile sau accepţiunile cu care au înzestrat-o autorii antici, medievali şi renascentişti (**instrument**, **artă instrumentală**, **început** sau **principiu al oricărei ştiinţe**, **disciplină a disciplinelor**, **artă a artelor** sau **ştiinţă a ştiinţelor** etc.).

În curricula preuniversitară şi cea universitară, logica deţine un loc important, cunoscută fiind importanţa studierii ei nu doar în virtutea unui scop pur epistemic, ci mai ales pentru formarea gândirii, exersarea tehnicilor de raţionare corectă, respectiv dezvoltarea treptată a simţului valorilor cunoaşterii. Logica este de neînlocuit în procesul formării personalităţii fiindcă, utilizată adecvat, deschide porţile culturii naţionale şi universale pentru cei ce se instruiesc, alcătuieşte un aparat conceptual-structurat indispensabil pătrunderii esenţei ştiinţelor, artelor şi meseriilor. Învăţarea atentă a logicii, în pofida caracterului ei arid – pe care un bun profesor va şti să-l umple cu substanţa realităţii – este "calea regală" a cunoaşterii şi creaţiei. Aşa cum sublinia P. Ioan, raportată la ştiinţele educaţiei, logica urmează să fie angajată într-o triplă perspectivă: **ştiinţă a gândirii asupra realităţii**, **ştiinţă a limbajului referitor la realitate**, respectiv **ştiinţă a acţiunii vizând schimbarea şi remodelarea realităţii**.

Toate celelalte discipline – în cazul de faţă ştiinţele educaţiei – nu pot fi predate şi învăţate în absenţa instrumentarului logic. Fără sistematizare, clasificare, definire, generalizare, abstractizare etc. nu se poate concepe raţional nici un aspect al procesului de învăţământ. Asumarea explicită a **ştiinţificităţii** şi **raţionalităţii discursului conceptual** -componente fundamentale ale gândirii corecte, deci şi ale gândirii pedagogice – implică firesc ideea că nu numai disciplinele **sistematice** (de exemplu, filosofia educaţiei, teoria educaţiei, teoria şi metodologia instruirii, antropologia pedagogică ş.a.), dar şi cele **istorice** (cum ar fi istoria

instituțiilor educaționale) necesită abordări şi întemeieri raționale. Cum s-ar putea, de pildă, înțelege cauzalitatea istorică, influențele reciproce şi procesul evoluției treptate a curentelor, teoriilor şi instituțiilor din domeniul educației, în absența logicii? Pe bună dreptate, s-a mers mai departe, afirmându-se că logica nu poate lipsi din pachetul disciplinelor care abilitează ca profesor pe deținătorul unei diplome universitare, ceea ce, prin reglementări oficiale de ultimă oră, se şi statuează relativ la pregătirea viitoarelor cadre didactice.

Aşa cum ni se prezintă ea la nivelurile cele mai elaborate (logica clasică sau tradițională, logica modernă cu dezvoltările ei neclasice, teoria sistemelor logice ş.a.), logica reprezintă produsul gândirii umane adulte, mature, purificate sau rafinate de "reziduuri psihologice", de natură non-logică sau extra-logică. Este necesară, însă, o subliniere. Discursul educațional operează cu termeni care invocă aria de referință a logicii, fără a-i clarifica întotdeauna în măsura dorită; uneori chiar deloc. Se vorbeşte, bunăoară, despre "logica ştiinței" şi "logica didactică", "logica elevului" şi "logica adultului" ş.a.m.d., în contexte insuficient precizate. Se explicitează uneori note esențiale ale acestora, dar foarte rar se are în vedere faptul că este vorba, în fond, despre logica **toto genere**, aplicată la cazuri şi situații diferite. În realitate nu avem de-a face cu mai multe logici (pentru că ea este una singură), ci numai cu aspecte diferite ale logicii. Mai mult, considerăm că interpunerea mai multor aspecte sau "fețe" ale logicii în discursul educațional vizează anumite modalități de utilizare a acesteia de către persoana umană la diferite vârste, în discipline variate şi cu rezultate deosebite. Spre logica vârstei adulte se tinde pe tot parcursul procesului de învățământ, acumulările şi transformările treptate la nivelul psihogenetic al personalității fiind tot atâtea premise pentru creşterea complexității acesteia. Educația adulților se plasează pe traiectoria destinului uman complex, al aprofundării şi diversificării integrării soci-culturale a individului în comunitate, la nivelul la care discursul logic-rațional este – sau ar trebui să fie – optim receptat, fără a se ajunge prin aceasta la absolutizarea lui în complexitatea comunicării interumane.

Care este domeniul de aplicabilitate al logicii în ştiințele educației? Ea acoperă, practic, întregul domeniu al "situației pedagogice", atât din perspectiva logicii tradiționale, aristotelice, cât şi din perspectivele deschise de logicile non-standard, formalizate. Pornind de la accepțiunea pedagogiei ca disciplină **eleutero-tehnică** (ce promovează ştiința şi arta libertății), dar şi în calitate de ştiință **didagmatică** (care se referă la lecție, precept, model sau avertisment), P. Ioan construieşte un model hexadic al "situației pedagogice": **obiectivele**, **conținutul**, **formatorul**,

activităţile, **instruiţii** şi **evaluarea**, căreia îi atribuie discipline pedagogice ordonate corespunzător. Alţi autori extind câmpul sau domeniul de aplicabilitate al logicii la ştiinţele educaţiei şi fenomenul educaţional ca atare, spre **intervenţia educativă**, considerată ca **structură praxiologică** (domeniul acţiunii eficiente), componentă a situaţiei pedagogice, fiind în măsură să indice câteva categorii ale logicilor non-standard care s-ar dovedi adecvate intervenţiei educative (**logica afectivităţii**, **logica autorităţii** şi **logica socială**), în prelungirea unor idei ale filosofiei clasice germane şi literaturii universale (C. Sălăvăstru). Ei vizează şi **logica naturală** în procesul educaţiei, din perspectiva complementarităţii interpretative şi interdisciplinarităţii (O. Ursache), prospectarea orizonturilor metodo-logice ale **creativităţii** în procesul didactic, cu determinaţiile lor biologice, psihologice, gnoseologice, educaţionale, tehnico-organizatorice şi social-politice (Tr. Dinorel Stănciulescu) sau ipostazele **comunicării educaţionale**, trecând prin semioză didactică şi semnificaţie (C. Cucoş). Avem aici în vedere în mod deosebit volumele (coord. P. Ioan), **Logică şi educaţie**, Editura Junimea, Iaşi, 1994 şi P. Ioan, **Educaţie şi creaţie. În perspectiva unei logici "situaţionale"**, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.

Desigur, lista este mult mai largă; un inventar complet al domeniului amintit nu s-a făcut încă şi ar fi foarte interesant de realizat, fie numai în liniile fundamentale. Se poate observa, însă, că nu toate zonele sau domeniile de aplicabilitate ale logicii la ştiinţele educaţiei şi fenomenul educaţional ca atare sunt suficient de conturate. Dacă se poate vorbi cu multă siguranţă despre aportul logicii în procesul formării noţiunilor, a dezvoltării capacităţilor cognitive şi operaţiilor, deci în ce priveşte formele logice fundamentale, certitudinea nu mai este atât de mare atunci când ne referim la logica afectivităţii sau la logica autorităţii (aspecte extrem de importante şi relevante pentru educaţia adulţilor). Cum se cristalizează şi evoluează sentimentele, stările afective, sau, altfel spus, cum poate fi supusă această geneză şi evoluţie gândirii logice, cum se structurează autoritatea şi cum îşi exercită ea prerogativele – iată probleme dificile în orizontul logicităţii. Multe aspecte ale procesului comunicării pedagogice sunt deja la îndemână graţie intervenţiei explicative a logicii în zona semnificaţiei şi comprehensiunii, dar fenomenele creativităţii şi interiorizării noului pun încă multe obstacole cercetătorului-logician.

În concluzie, revine o mare răspundere celor care coordonează ştiinţele educaţiei şi educaţia adulţilor, în sensul cunoaşterii, selectării şi valorizării pentru activitatea curentă a teoriilor, ideilor şi modalităţilor practice cele mai operante din unghiul demersului logic. Departe de a constitui o frână în calea abordărilor inovatoare, aspectele încă insuficient elucidate se vor a

fi tot atâtea imbolduri de ordin teoretic şi practic. Amintim în acest sens necesitatea urgentă a integrării în activitatea de formare a viitoarelor cadre didactice, ca parte a activității de educație a adulților, a disciplinelor ca logica şi sociologia. În interiorul acestora, probleme ca autoritatea, formele logicului şi relevanța lor pedagogică, mentalul colectiv în educație ş.a., pentru a nu mai aminti creativitatea şi comunicarea, vor putea, grație abordării interdisciplinare, să contribuie la deschiderea filosofică şi culturală a educației adulților tineri, mai ales în ipostaza lor de viitori dascăli.

***** Textul reproduce în liniile sale esențiale un articol publicat în "Paideia", nr. 1/1996

4.4.3 SPRE O NOUĂ ÎNȚELEPCIUNE*

Această carte a mea, care se lansează astăzi, aici, la Cluj-Napoca, reprezintă, în primul rând, expresia distilată a unei sume de experienţe pedagogice, filosofice şi culturale. Fie că te găseşti în arena vieţii universitare, zgomotoasă şi învăluitoare, la cursuri şi seminarii, printre studenţi şi dascăli, fie că te afli în liniştea bibliotecii unui institut de cercetare ori la o activitate interactivă de educaţia adulţilor, seminar, conferinţă, workshop etc., te încearcă, mai devreme sau mai târziu un sentiment dens, coerent şi pătrunzător al **sensului** a ceea ce întreprinzi, al **conştiinţei profesionale**, **responsabilităţii** şi **împlinirii întru cultură** a fiinţei tale şi a celor din jurul tău. Este vorba de consecinţele încercării nobile, întotdeauna ingrate şi rareori răsplătite de cineva, de a discerne, prin intermediul devenirii personalităţii tale şi a semenilor tăi repere pe drumul perfecţionării şi desăvârşirii profesionale, a sporirii lucidităţii şi a cultivării cu pasiune a caratelor înţelepciunii.

M-am hotărât să înfăţişez unele din gândurile şi trăirile care m-au impulsionat timp de ani de zile şi sper că vor continua, fără îndoială, să-mi direcţioneze conduita încă şi mai mult timp de acum încolo, în cartea care poartă titlul **În căutarea modelului paideic**. De ce această opţiune? Fiindcă sunt convins că astăzi, într-o mai mare măsură ca oricând, omul are nevoie de **idealuri** care să-i împlinească personalitatea, de **modele** cu o înaltă ţinută intelectuală, morală, estetică şi afectivă; pentru că acum **paideia** înseamnă **o nouă înţelepciune**, o nouă filosofie a vieţii, educaţiei şi culturii, dătătoare de speranţă. Este puţin probabil că vom putea depăşi această "perioadă de tranziţie" – pe care unii o adulează, iar alţii o blestemă -, fără a ne regăsi pe noi înşine în noianul de întâmplări care se revarsă, încă, orbeşte peste capetele noastre, fără a putea (re)dobândi controlul asupra vieţilor şi destinelor noastre prin **educaţie** şi **cultură**, a ne exercita liber (dar şi responsabil) conştiinţa înăuntrul şi în afara modestei noastre fiinţe individuale, spre binele nostru şi al comunităţii căreia îi aparţinem. Ne suntem încă datori unii altora într-o "clipă de sinceritate" cu acea onestitate elementară, acel bun simţ arhaic al poporului român şi acea inteligenţă ce ne-a dus faima în lume în ştiinţă şi tehnologie, filosofie, artă, literatură, teologie şi despre care ne place să vorbim, însă, uneori cu prea mare greutate ştim să le punem în valoare pentru noi înşine.

Ce înseamnă astăzi educaţia adulţilor în lume? Cel care îşi îndreaptă statornic interesul profesional în această direcţie constată după un anumit timp că studiul şi, mai ales, implicarea

efectivă au drept efect configurarea unor noi modalități de gândire, înțelegere, trăire şi acțiune, nu numai pe planul propriu-zis al specialității, ci şi pe plan general-uman. Altfel spus, o transformare esențială a personalității proprii, în sensul pozitiv şi constructiv al deschiderii către cei din jur, către problemele comunității. Ea reprezintă la ora actuală cu mult mai mult decât un interes teoretic-profesional(izat); este **o stare de spirit**, **un modus vivendi**, altfel spus o condiție **sine qua non** a omului de astăzi, a unei personalități aflate în plin proces de **perfecționare** şi **autodepăşire**. În Occident, "modelul european" - aşa cum este el denumit în discursurile politicii educației şi culturii de pe continentul nostru – conține câteva coordonate majore. Este vorba de **comunicare**, **transparență**, **cooperare**, **democrație**, **controlul** din partea structurilor politico-administrative comunitare, cu consecința promovării unor valori specifice prin intermediul educației adulților: **libertatea de mişcare** (**libera circulație a persoanelor**, **capitalurilor**, **ideilor** etc.), **dezvoltarea economică**, **conservarea păcii, a mediului ambiant** şi **diversității culturale** în interiorul Uniunii Europene. Acestea se regăsesc cu regularitate stipulate şi în documentele UNESCO, oricând se face referire la exigențele educației şi învățământului pe plan mondial la sfârşitul de secol şi mileniu pe care îl trăim (**educația pentru toți, pe durata întregii vieți**; **educația în spiritul toleranței comunitare şi interculturale (pentru "a trăi împreună")**; **păstrarea şi punerea în valoare a pluralismului cultural (a multiculturalității)**; **educația în spiritul unei noi etici a ştiinței şi tehnologiei**; **conştientizarea problemelor mediului înconjurător – scop al educației ecologice**; **edificarea graduală a societății informaționale globale**; **educația pentru pace, drepturile omului, democrație**.

Construirea treptată a "societății învățării", determinată de o complexitate mereu crescândă a interacțiunilor cultural-simbolice, presupune asumarea unui rol excepțional din partea instituțiilor de educație a adulțiilor, în primul rând universităților populare, care posedă o experiență considerabilă în acest sens, sunt în măsură să îşi adapteze oferta particularităților individuale de învățare, să se adreseze unor categorii socio-profesionale şi de vârstă foarte variate, după cum sunt capabile să adopte o formă flexibilă de organizare, orientare şi finalizare a activității proprii. La acest capitol, universitățile populare şi casele de cultură din România au demonstrat un interes deosebit şi o capacitate lăudabilă de a-şi transforma activitatea specifică în sens european-modern, de a-şi însuşi experiența internațională valoroasă şi să se apropie cu paşi mari de nivelul instituțiilor similare din țările cu o tradiție apreciabilă în domeniu. Desigur, nu

cred că mai trebuie să amintesc faptul că țara noastră are şi ea tradiții exemplare în domeniu, dacă ar fi să invoc doar lucrările şi activitatea practică a unor distinşi savanți, cercetători şi oameni de cultură ca N. Iorga şi D. Gusti, la care m-am referit, de altfel, în paginile cărții.

Examinând cu luciditate starea actuală de fapt, în lumina situației anterioare şi a prefigurărilor viitorului, se poate afirma că reale progrese şi îmbunătățiri în subsistemul educației adulților/educației permanente sunt aduse de cooperarea internațională în domeniu – cu implicarea factorilor guvernamentali naționali -, plan pe care România a făcut deja paşi importanți, în special prin cooperarea ANUP cu IIZ/DVV (implementarea programelor PHARE, SOCRATES, a programelor pilot, schimbul internațional de experiență, promovarea rețelelor europene de profil, specializarea/formarea formatorilor din subsistemul educației adulților etc.), ceea ce a marcat atât demersul în vederea **modernizării bazei materiale**, cât şi **începutul schimbării mentalității** şi **modificarea conştiinței de sine** a personalului, respectiv **profesionalizarea activității de formare a formatorilor** din instituțiile autohtone de profil. În pofida obstacolelor de tot felul, de la cele binecunoscute (nivelul scăzut de salarizare al personalului, timpul insuficient pentru activitățile de bază, centralismul excesiv), până la cele mai puțin evidente şi cunoscute (bibliografia lacunară, excesiv de generală în domeniul educației adulților, lipsa pedagogilor-referenți specializați, inexistența unui modul de pregătire universitară corespunzător ş.a.), activitatea de educație a adulților din țara noastră a acumulat numeroase succese certe, substanțiale, care îi oferă perspective promițătoare.

O foarte importantă problemă o reprezintă relația educației adulților cu învățământul superior şi cercetarea ştiințifică. Dacă în alte țări se poate observa o conlucrare strânsă între universități populare, universități de stat sau private şi institute de cercetare, la noi încă nu se poate vorbi de relații atât de avansate. Deocamdată, un succes notabil îl reprezintă sensibilizarea față de educația adulților şi educația permanentă a unor universitari şi cercetători aflați în funcții de luare a deciziilor, concretizată în deschiderea unor departamente de profil (la universitățile din Bucureşti şi Timişoara) precum şi înființarea, în premieră națională a unui institut național de educație a adulților (de asemenea la Timişoara), care a constituit o echipă de profesionişti din întreaga țară, capabilă să declanşeze şi să finalizeze cercetări de anvergură, spre ameliorarea practicii pedagogice de profil, a activității concrete cu adulții. Nu cred că trebuie să se întârzie în preluarea şi rafinarea acestor experiențe de pionierat la nivelul întregii țări, întrucât, aşa cum am încercat să surprind în unele secțiuni ale cărții mele, asemenea întârzieri ar avea putea avea

efecte negative. De pildă, s-a demonstrat că universitățile de stat sau particulare de prestigiu s-ar putea constitui în calitate de centre regionale de educație a adulților, contribuind, prin intermediul cadrelor didactice specializate, la activitatea de pregătire a personalului calificat din universitățile populare, casele de cultură şi căminele culturale, pe fundalul unei crize de pedagogi-referenți în domeniu. Am convingerea că în formarea psihopedagogică universitară nu se va mai putea rămâne la formule sau scheme generale care, în fond, nu reprezintă o pregătire autentică, consonantă cu exigențele actuale la nivel național şi internațional. Apoi, o specializare în educația adulților (**andragogie**) ar fi o soluție şi pentru lipsa locurilor de muncă la absolvenții din învățământul superior. În loc să se angajeze ca barmani, ospătărițe, şoferi la diverse firme, agenți de vânzări de produse cosmetice ş.a.m.d. la sute de kilometri de casă, ei ar putea să lucreze ca referenți la instituțiile de educația adulților din localitatea natală.

Apare acum cu forța evidenței faptul că, în condițiile impuse de societatea sfârşitului de secol şi mileniu, educația adulților, aflată în plină reformă şi restructurare pe plan internațional, nu este numai în măsură să lămurească şi să adâncească semnificațiile paradigmei pedagogice actuale, dar şi să propună ea însăşi o paradigmă nouă. Interesul acordat în Europa şi în lume coordonatelor **tranziției** în educația adulților şi educația permanentă se obiectivează în numeroase manifestări ştiințifice, dezbateri şi lucrări diverse, focalizate asupra: **inovației/inovării prin formarea continuă**; **reacției sistemelor de formare față de mecanismele şi efectele tranziției**; **studiului şi modelării comportamentului** (**individual şi colectiv**) **față de formarea continuă şi mobilitatea socio-profesională**; **recalificării/reconversiei profesionale a şomerilor**; **alfabetizării, concentrate asupra domeniului "tehnicilor culturale"** (**scris-cititul, operațiile aritmetice elementare**); **modelelor de finanțare** (**piața liberă** vs. **stat**); **configurarea standardelor de formare a formatorilor** etc.

Acestea sunt elemente ale unei paradigme a viitorului, prefigurată încă din prezent. Personalitatea adultă responsabilă şi creatoare în toate domeniile de activitate reprezintă un deziderat major al mileniului III, un ideal spre care se îndreaptă eforturile societății, pe măsura edificării condițiilor materiale şi spirituale favorabile acestuia. Dacă acceptăm că pe plan internațional/mondial se vorbeşte despre tranziție în educația adulților, atunci va trebui să ne menținem pe linia lucidității şi să recunoaştem o nouă ipostază a **unității în diversitate**, uneori

bulversantă şi descurajantă, dar, în orice caz, provocatoare a resurselor majore de inteligență, creativitate şi acțiune eficientă a ființei umane.

* Cuvânt la lansarea cărții **În căutarea modelului paideic**, prima ediție, Editura "Casa Cărții de Ştiință", Cluj-Napoca, 2000, la Zilele educației adulților, organizate de Casa Municipală de Cultură şi Universitatea Populară din localitate, în colaborare cu Primăria Municipiului Cluj-Napoca, 3 noiembrie 2000

4.4.4. EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI COMUNITATEA *

Perspectiva tradițională asupra educației şi învățământului privilegia învățarea la vârsta copilăriei, adolescenței, eventual a primei tinereți. Maturitatea şi senectutea erau omise de acest model curricular tradițional, întrucât se considera că omul aflat în plenitudinea forțelor fizice şi psihice trebuie doar să **aplice** ceea ce odinioară a învățat. Transformările lente la nivel social îndreptățeau, în mare măsură, un asemenea punct de vedere. Să recunoaştem că mulți dintre noi acordă credit şi astăzi acestei mentalități.

O asemenea paradigmă teoretico-metodologică a pedagogiei şi didacticii nu păcătuia numai printr-o miopie paideică temporală, ci şi printr-una spațială. Exponentă a unei texturi economice, politice şi moral-spirituale specifice modernității europene liberale – cu rădăcini în Evul Mediu şi Renaştere - ea legitima cultura individuală, performanța personală, interesându-se prea puțin sau deloc de implicațiile acesteia asupra **colectivității** şi **comunității**.

Astăzi, însă, trăim într-o lume în care interdependențele globale au ajuns de domeniul cotidianului, transformările sunt bruşte şi imprevizibile ("orizontul incertitudinii" – O. Giarini), în contextul naşterii şi dezvoltării "societății învățării", informatizată şi computerizată, cu o complexitate mereu crescândă a interacțiunilor cultural-simbolice. Acum, când educația se prelungeşte firesc la vârsta adultă, însoțind individul uman în toate ipostazele sale, obiectivele acesteia pe termen mediu şi lung sunt, conform documentelor recente ale UNESCO: **educația pentru toți, pe durata întregii vieți**; **educația în spiritul toleranței comunitare şi interculturale (pentru "a trăi împreună")**; **păstrarea şi punerea în valoare a pluralismului cultural (a multiculturalității)**; **educația în spiritul unei noi etici a ştiinței şi tehnologiei**; **conştientizarea problemelor mediului înconjurător**; **edificarea graduală a societății informaționale globale**; **educația pentru pace, drepturile omului, democrație**.

Exigențele formulate tot mai insistent pe plan internațional referitoare la un **nou tip de educație**, corespunzător momentului de față, sunt condensate în următoarele sintagme: **a învăța să cunoşti**, **a învăța să faci**, **a învăța să trăieşti alături de ceilalți**, **a învăța să fii**. Toate la un loc şi fiecare în parte, au fost, la un moment dat, în ultimele decenii, discutate pe larg în literatura de specialitate, însă la ora actuală ele se impun în **interacțiune** şi **intercondiționare**

reciprocă, privite din perspectiva globală socială şi comunitară. Se poate observa relativ simplu cum ignorarea uneia din ele poate compromite realizarea tuturor celorlalte (ceea ce, din păcate, s-a şi întâmplat şi încă se mai întâmplă pe plan regional şi internaţional). Experienţa tristă din ultima decadă a sângeroaselor războaie din zona Balcanilor demonstrează cu prisosinţă că a-i ignora pe ceilalţi, a nu (mai) şti/dori să trăieşti împreună cu ei la modul paşnic, nu poate avea decât consecinţe funeste. Or, armonia unei comunităţi se exprimă mai ales prin felul în care ea cultivă **unitatea în diversitate**, atunci când membrii săi **trăind** alături, **realizează** împreună valori materiale şi spirituale. Astfel, aceştia se **cunosc** din ce în ce mai bine şi îşi (re) confirmă permanent **identitatea culturală**.

Exigenţele referitoare la educaţia pentru toţi şi educaţia pentru "a trăi împreună" formulate în documentele UNESCO (cu deosebire cele reflectate în rezoluţia celei de a 46-a sesiuni a Conferinţei internaţionale asupra educaţiei) prezintă o importanţă şi relevanţă deosebită din punctul de vedere al educaţiei adulţilor în relaţia sa cu comunitatea. De pildă, punctul de vedere al UNESCO, exprimat de Directorul său general, Dl. Koichiro Matsuura, referitor la realizarea scopului educaţiei pentru toţi este acela al creării unui curent cu bază socială largă, alimentat de un parteneriat viabil între stat şi societatea civilă. Aceasta implică **întărirea responsabilităţii statului** conjugată cu **creşterea iniţiativei organizaţiilor societăţii civile** (în care se cuprind, în aceeaşi viziune, toate grupurile şi organizaţiile de sorginte non-guvernamentală şi cu scop non-lucrativ, care participă la educaţia pentru toţi, asociaţiile comunitare, reţelele de cercetare, asociaţiile de părinţi, organismele profesionale, organizaţiile studenţeşti şi de femei ş.a.). Se apreciază că societatea civilă are cele mai bune şanse de a elabora strategii educative non-formale adresate grupurilor marginalizate, săracilor etc., idee în consonanţă cu mesajele-cheie ale Memorandumului asupra învăţării permanente. Educaţia pentru toţi în vederea ameliorării elementelor educaţiei de bază (fundamentale) impune la ora actuală depăşirea opticii centrate pe **progresele cantitative**, întrucât problema este de o anvergură şi complexitate fără precedent.

Implicarea mai puternică a societăţii civile în structurarea politicilor educaţionale nu mai reprezintă un ideal, ci un deziderat concret, de mare şi stringentă actualitate. Sistemul şcolar se descentralizează, cu efectul ancorării şcolilor în comunitate. Una din extraordinalele sfidări şi oportunităţi în acelaşi timp, ale erei educaţiei permanente, este aceea că copiii, tinerii şi adulţii nu mai pot fi îndrumaţi să continue a învăţa, dacă educatorii înşişi nu fac acest lucru, în

condiţiile în care tocmai sensurile termenului "a învăţa" se schimbă foarte rapid şi permanent. Dacă până cu câţiva ani în urmă se vorbea de alfabetizare pur şi simplu, de însuşirea scris-cititului şi socotitului, astăzi se vorbeşte tot mai mult de **alfabetizarea digitală**, de **e-learning**, însuşirea şi stăpânirea limbilor străine, de dobândirea culturii tehnologice, formarea deprinderilor sociale ş.a.m.d., lucru deloc simplu chiar şi pentru posesorii diplomelor de nivel mediu, universitar sau post-universitar. Într-o lume în schimbare, educatorul devine ghid, consilier, "broker" al oportunităţilor de educaţie, ceea ce presupune eforturi apreciabile de autoperfecţionare şi perpetuă autodepăşire.

Astfel, între scopurile oricărui tip de educaţie în lumea contemporană trebuie să stea acela al lui "a învăţa să trăim împreună (în pace)" cu ceilalţi (comunitatea şi societatea). Orice persoană are dreptul de a-şi îmbogăţi prin educaţie potenţialul propriu şi al celorlalţi (indivizi şi grupuri) prin **participare**, **implicare activă** în viaţa socială.

Toate aceste scopuri nu pot fi atinse în absenţa unei noi **culturi politice**: participativă, democratică, deschisă, transparentă şi responsabilă de actele sale. Peste tot în lume se resimte nevoia depăşirii barierelor ierarhic-instituţionale şi a concentrării asupra problemelor care privesc direct viaţa oamenilor.

Ultimii ani au adus pentru Europa în general şi România în special, noi tendinţe în domeniul educaţiei adulţilor. Aflată în plină reformă de restructurare pe plan internaţional, ea nu este numai în măsură să lămurească şi să adâncească semnificaţiile paradigmei pedagogice actuale, dar şi să propună o paradigmă nouă. Interesul manifestat pentru studierea coordonatelor **tranziţiei** în educaţia adulţilor şi educaţia permanentă, relaţionat cu necesităţile şi problemele comunităţii, se focalizează asupra: **inovaţiei/inovării prin formarea continuă**; **reacţiei sistemelor de formare faţă de mecanismele şi efectele tranziţiei**; **studiului şi modelării comportamentului** (**individual şi colectiv**) **faţă de formarea continuă şi mobilitatea socio-profesională**; **recalificării/reconversiei profesionale a şomerilor**; **modelelor de finanţare** (**piaţa liberă** vs. **stat**); **configurarea standardelor de formare a formatorilor** ş.a.

Educaţia adulţilor mai este uneori înţeleasă, sub aspectul implicaţiilor sociale şi comunitare, ca un remediu "tehnic", provizoriu şi imediat la neajunsuri ale vieţii de fiecare zi (de exemplu, şomajul), cărora li se oferă soluţii de primă instanţă (cum ar fi, de pildă, recalificarea). Dar, a reduce omul la dimensiunea sa lucrativă, productivă, eficientă pe plan material ş.a.m.d. îl expune la pericolul neglijării specificului său ireductibil de fiinţă în paradigmele culturii şi civilizaţiei. În

acord cu concluziile psihologiei şi pedagogiei contemporane, care arată că **însuşirea cunoştinţelor** nu mai poate fi considerată prioritară în educaţie şi învăţământ, imperativele educaţiei adulţilor vizează acum **exersarea capacităţilor de operare logică, raţională, de prelucrare şi selectare a informaţiei, a deprinderilor de muncă intelectuală şi învăţare independentă**, toate acestea în scopul punerii lor în valoare în beneficiul tuturor. Este tot mai evident că evoluţiile sociale, economice şi tehnologice pretind pe piaţa muncii cunoştinţe şi abilităţi mereu mai ample şi sofisticate, nereductibile la capacităţi "pur" tehnice; se manifestă nevoia de gândire analitică, favorabilă atitudinii de soluţionare a problemelor complexe, competenţă în previziune şi planificare, capacitatea de a învăţa, creativitate şi flexibilitate. Sunt tot mai apreciate competenţa ecologică şi tehnologică (cu deosebire în domeniul tehmologiei informaţiei), utilizarea judicioasă a timpului disponibil pentru activitate sau relaxare, procesarea rapidă şi eficientă a informaţiilor, concretizată în proceduri de luare a deciziilor corecte.

Examinată sub aceste aspecte, problema conţinutului şi relevanţei educaţiei adulţilor pentru comunitate are şanse mari de soluţionare prin colaborarea strânsă a instituţiilor specializate, în primul rând a universităţilor populare şi caselor municipale de cultură, care posedă o experienţă considerabilă în acest sens, sunt în măsură să îşi adapteze oferta particularităţilor individuale de învăţare, să se adreseze unor categorii socio-profesionale şi de vârstă foarte variate, după cum sunt capabile să adopte o formă flexibilă de organizare, orientare şi finalizare a activităţii proprii, cu administraţia publică locală, asociaţii neguvernamentale, fundaţii ş.a. La acest capitol, universităţile populare şi casele de cultură din România au demonstrat un interes deosebit şi o capacitate lăudabilă de a-şi transforma activitatea specifică în sens european-modern, de a-şi însuşi experienţa internaţională valoroasă şi a se apropia cu paşi mari de nivelul instituţiilor similare din ţările cu o tradiţie apreciabilă în domeniu.

Se poate spune că, din acest punct de vedere, viitorul educaţiei adulţilor aplicată şi însuşită la nivel comunitar, este **a fi** prin **a fi împreună**, **a schimba/transforma viaţa împreună** şi **a deveni împreună** cu ceilalţi.

* Materialul de faţă reproduce în liniile esenţiale textul comunicării susţinute de autor la Simpozionul "Paradigma cognitivă a mileniului III", Cluj-Napoca, 16 noiembrie 2001, publicată în „Paideia", nr. 1/2002.

5. PROMISIUNILE VIITORULUI

5.1. AUTOORGANIZAREA, INFORMAȚIA ŞI EDUCAȚIA TRANSDISCIPLINARĂ

Cercetătorul preocupat de modalitățile în care demersul educațional se răsfrânge asupra celor educați, nu va putea ocoli anumite idei filosofice pe care acesta le conține, fie tacit, fie explicit. Remarcăm cu satisfacție apariția în literatura de specialitate autohtonă din ultimii ani a tot mai numeroase lucrări care abordează educația şi psihologia educațională din perspectivă filosofică. Desigur, ele nu sunt rodul speculației „pure", ci al interogațiilor în zona "necunoscutelor" acestor domenii, fie că se pornşte de la puncte de vedere filosofice bine definite, fie că se încearcă să se contureze opțiuni interpretative proprii.

Anumite puncte de vedere intenționează în mod explicit să transpună în planul psihopedagogic considerații filosofice enunțate de diferiți autori, în scopul reformei ştiințelor educației. Chiar dacă fobia față de filosofie şi cultură a unor "pedagogi de şcoală veche" este notorie, ea nu va rezista în timp, aceştia fiind condamnați să devină peste ani ridicole figuri de ceară ale unui muzeu al anchilozării intelectuale, dogmatismului şi ignoranței.

Contrariind majoritatea opiniilor autorizate în domeniu, care converg spre evidențierea solidității şi viabilității noilor teorii psihopedagogice, practica pedagogică/educațională se încăpățânează, parcă, să ne demonstreze contrariul. În pofida frumuseții teoriilor, realitatea se arată a fi cu prea multe „riduri". În mod cert, semnalul de alarmă tras de cercetători şi cadre didactice cu dublă specializare (pedagogie/ştiințele educației şi filosofie) are temeiuri solide. A devenit clară **insuficiența paradigmei pedagogice tradiționale**, incapacitatea ei de a răspunde solicitărilor educaționale ale societății contemporane. „Se simte, parcă, - scrie G. Albu -, din ce în ce mai lămurit, cum legătura dintre pedagogie, pe de o parte, şi provocările şi vibrațiile vieții, pe de altă parte, se subțiază; cum pedagogia riscă să rămână doar o simplă piesă de muzeu: minunată şi prețioasă, conservată într-un spațiu izolat, purificat, ferită de problemele, controversele şi interesele lumii, de victoriile şi eşecurile ei, rămasă şi privită doar ca o valoare în sine, perenă…În elaborarea unei pedagogii nu se poate pleca doar de la o imagine vetustă, considerată perenă, a omului şi a societății. Dacă ține să participe/să contribuie la formarea unor **oameni utili vremii lor şi împliniți**, atunci **ea nu se poate edifica pe o asemenea imagine**

tocită, statică, considerată universal valabilă, a omului, a societății şi a lumii. O astfel de imagine ar crea condiții favorabile încremenirii pedagogiei în probleme şi idei inactuale, frumoase şi atrăgătoare, poate, însă tot mai îndepărtate de o societate şi o lume în mişcare, adică de un om mereu în căutarea răspunsurilor la problemele sale existențiale imediate sau de viitor, concrete sau ideale, individuale sau globale…" (G. Albu, 1998).

Autoorganizarea personalității umane în perspectivă transdisciplinară, ca rezultat al educației şi autoeducației, este unul din cele mai incitante subiecte, atât pentru cercetarea psihopedagogică, cât şi pentru reflecția filosofică. Prin dobândirea unui nivel corespunzător al maturității subiective (în preadolescență şi adolescență), subiectul uman devine capabil să îşi auto-monitorizeze procesul de educare a propriei persoane. **Autoeducația** apare astfel ca o **activitate conştientă şi intenționată, desfăşurată de individul uman în scopul formării şi desăvârşirii personalității proprii**. După cum este cunoscut, autoeducația presupune **autocunoaşterea, autostăpânirea** şi **autodirijarea**. În termenii paradigmei sistemice, subiectul angajat pe acest drum reprezintă **un sistem informațional autoinstruibil (autoreglabil) deschis spre mediul extern, apt de îmbunătățirea performanțelor pe baza experienței anterioare**. Astfel, volumul, intensitatea şi frecvența preocupărilor autoeducative se măresc treptat, până când - la modul ideal – autoeducația se constituie ca **necesitate internă, preocupare permanentă, stil de muncă şi viață**.

Din punct de vedere filosofic şi psihopedagogic, înțelegem prin **autoorganizare o activitate desfăşurată în mod conştient, deliberat, sistematic şi continuu de către subiectul uman , cu scopul edificării graduale a coordonatelor personalității proprii, a armonizării lor permanente în vederea relaționării optime cu sine, societatea şi mediul înconjurător** (**la limită – cu universul**). Pe planul psihologiei educaționale şi ştiințelor educației, acest proces hipercomplex este studiat din unghiul **autoeducației**. Tentativele reprezentării unitare a rezultatelor autoeducației (ca, de altfel, şi cele ale educației în genere) sunt, însă, cel puțin până în momentul de față, doar parțial concludente. În opinia noastră, motivul principal îl reprezintă imposibilitatea depăşirii orizontului parțial-fragmentar al analizei scindate, inerentă perspectivei sistemice. Limitele ei sunt uşor sesizabile în momentul **evaluării** (**autoevaluării**) competențelor şi performanțelor – rezultatul autoeducației. Psihopedagogia şi didactica actuală consideră personalitatea umană pe „componente" scindate (domeniul psihomotor, cognitiv, afectiv, volitiv), viziune extinsă şi în zona evaluării prin **obiectivele operaționale** sau **performative**,

respectiv **obiectivele neoperaționalizabile**. Or, din punct de vedere ştiinţific şi filosofic se ridică problema spinoasă a relației **continuu-discontinuu**: dat fiind că personalitatea umană funcționează ca un **întreg** (în centrul căruia se află pe plan psihopedagogic **autoeducația ca** modalitate de autoorganizare a personalității), cum poate fi acesta descompus analitic în „fracțiuni" comportamentale şi apoi recompus (sintetizat) astfel încât achizițiile pedagogice individuale să poată fi interpretate unitar? Cum anume va proceda subiectul pentru a realiza conversia unitară a rezultatelor evaluării (din exterior) cu cele ale autoevaluării (din interior, expresie a exigențelor proprii de autoformare)? Este posibil ca, şi în acest domeniu, filosofia să furnizeze un răspuns de natură a îndemna la reconsiderarea orizontului psihopedagogiei şi didacticii actuale.

Paradigma sistemică, dominantă în pedagogia şi psihologia educațională actuală, s-a consolidat considerabil în urma achizițiilor realizate de „ştiințele învățării" (cu deosebire psihologia cognitivă) privitoare la cercetarea subiectului uman/elevului/persoanei care învață ca procesor de informație. Studierea căilor prin care subiecții umani procesează informația arată că **procesarea este o componentă a inteligenței**. Este acum binecunoscut faptul că, în principiu, comportamentul inteligent (cum este cel dirijat spre învățare) poate fi investigat sub aspectul prelucrării informației. Pe această idee se bazează **principiul construcției componențiale şi ierarhice a structurilor intelectuale** din didactica modernă, în fond o aplicație a teoriei triarhice a inteligenței elaborată de J. R. Sternberg. Acest autor arată că în comportamentul inteligent intervin trei tipuri de componente, aflate în interacțiune: **componentele de achiziție a cunoştințelor**, **componentele performanței** şi **metacomponentele**). Dintre ele, metacomponentele prezintă o importanță deosebită pentru înțelegerea comportamentului inteligent (decizii asupra problemelor de rezolvat, selecția componentelor şi a informațiilor, selecția strategiilor pentru combinarea componentelor, decizii privind alocarea unor resurse ale atenției, conducerea soluționării, sensibilitatea pentru **feed-back**-ul extern). Consecințele şi importanța didactică a „analizei componențiale" sunt subliniate de **atributele sistemelor expert**, **realizările din domeniul inteligenței artificiale** şi **caracteristicile procesului de structurare a gândirii ştiințifice**.

Pentru abordarea de față ne mulțumim a invoca ideea enunțată de numeroşi cercetători, anume că gândirea elevului/tânărului se dezvoltă dacă acesta este antrenat în cercetări cu caracter ştiințific; cercetarea dă naştere unui proces al gândirii, oferă posibilitatea achiziției noțiunilor,

operațiilor, principiilor, legilor noi, depăşind treptat şi mereu schemele însuşite anterior. Avansul în dezvoltarea intelectuală face ca **formele superioare** ale învățării (învățarea strategiilor de rezolvare a problemelor, învățarea creativă, prin cercetare şi descoperire) să subordoneze şi să înglobeze **formele inferioare** (învățarea senzoriomotorie, învățarea observațională, învățarea de concepte, reguli, principii şi legi) drept „rutine" sau „subrutine". (Acestea devin elemente automatizate ale comportamentului inteligent). Predarea/învățarea interdisciplinară, utilizarea metodelor de instruire bazate pe descoperire, stimularea creativității etc., implică **învățarea structurală**, care permite subiectului să-şi însuşească anumite reguli generale şi proceduri de obținere a informației ştiințifice, indiferent de domeniu.

Insuficiența perpectivei indicate mai sus iese şi mai bine în evidență atunci când se încearcă analiza comportamentului creativ (mai exact, analiza **rezultatelor** comportamentului respectiv, obiectivabile în lucrări scrise/referate/eseuri sau aparate/instrumente/produse etc.). Cum vom separa acolo componentele cognitive de cele afective şi cele volitive care, indiscutabil, au concurat printr-o **sinteză** la acel rezultat în forma sa finită? Didactica modernă nu ne permite să ieşim din cadrele aşa-numitelor „verbe de acțiune" sau „cuvinte-acțiuni" (cum ar fi, spre exemplu, **a defini, a identifica, a reda, a recunoaşte, a argumenta, a clasifica** ş.a.m.d.). Ele sunt utilizabile din perspectiva acelor **manifestări direct observabile** – acte, acțiuni, operații - pe care profesorul/cadrul didactic şi le propune pentru lecția sau secvența de instruire curentă. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice semnifică **transpunerea, derivarea scopurilor procesului de predare/învățare în obiective specifice şi a acestora în obiective concrete, grație precizării comportamentelor direct observabile şi "măsurabile"** (cf. M. Ionescu, I. Radu, 1995, 2001). Dincolo, însă, de cadrul strict analitic (proiectul de tehnologie didactică), ele îşi pierd valoarea instrumentală, devenind chiar elemente frenatorii (vezi cazul cadrelor didactice care îşi propun operaționalizarea obiectivelor din domeniile afectiv sau caracterial/atitudinal, ceea ce, evident, nu este posibil). Ambiția psihopedagogilor şi didacticienilor de a elabora criterii de operaționalizare mereu mai riguroase, în speranța – iluzorie, de altfel – că într-o zi ar putea fi atins gradul sau nivelul maxim (al univocității totale), dincolo de care nici o confuzie în aprecierea comportamentului individual al subiectului/elevului n-ar mai fi posibilă, ne dezvăluie perpetuarea unor rădăcini ale idealului pozitivist clasic al cunoaşterii.

Datorită acestor rațiuni, viziunea asupra subiectului (auto) educației în calitate de (simplu) procesor informațional nu mai este suficientă; sau, mai probabil, acest lucru se întâmplă

cu definiţiile şi accepţiunile actuale acordate conceptului de informaţie. Amintim succint două clase sau categorii importante ale acestora:

1) teoretizarea conceptului de informaţie pornind de la cibernetică şi semiotică (ideea sau teoria **actualizării informaţiei potenţiale**) în procesul comunicării;

2) teoretizarea extinderii abordării conceptului de informaţie prin considerarea informaţiei nereceptate şi neactualizate, care pur şi simplu **fiinţează.**

Conform primului punct de vedere se disting următoarele ipostaze ale informaţiei:

- **informaţia ca opusă nedeterminării**: teoriile matematice afirmă că informaţia, în general, este elementul calitativ al reducerii sau eliminării nedeterminării;
- **informaţia ca notă calitativă a comunicării neredundante**: pentru că redundanţa este uneori necesară iar alteori nu, trebuie specificat pentru fiecare caz în parte **principiul surplusului de informaţie**;
- **informaţia ca factor antientropic**: informaţia este negentropie potenţială şi devine negentropie eficientă numai prin ghidarea acţiunilor unui sistem (de aici derivă **principiul finalităţii antientropice a manipulării informaţiei**);
- **informaţia ca nonenergie**: se consideră cea mai bună sau fructuoasă cale de definire şi caracterizare a conceptului şi fenomenului informaţiei, prin raportarea la substanţă şi/sau energie

Iată o definiţie caracteristică acestei perspective**: Informaţia este acea entitate existenţială care, pe fondul unor procese de metareflectare, se naşte în contextele situaţiei semiotice, se instituie în câmpul semnelor şi/sau semnalelor şi devine conţinut şi esenţă a oricărei comunicări**.

Al doilea gen de abordări şi consideraţii asupra conceptului şi fenomenului informaţiei încearcă surprinderea determinaţiilor esenţiale ale informaţiei ca **univers autonom, cu fiinţare în sine**. Acest punct de vedere incriminează limitările teoriei informaţiei la aspectul **cantitativ** (aşa cum se procedează pornind de la teoriile ciberneticii şi comunicării), subliniindu-se vastul potenţial încă nedescoperit şi nevalorificat al aspectului **calitativ** al conceptului şi fenomenului informaţiei. Aici se includ **teoriile non-matematizate ale informaţiei**, cu precădere ipotezele, teoriile şi construcţiile filosofico-metafizice despre informaţie. În acest plan de gândire se situează ideile emise de fizicieni şi filosofi ca R. Penrose, M. Kafatos, R. Amoroso, D. Chalmers ş.a.

Comparând cele două direcții de cercetare a fenomenului informațional, se constată că noțiunea statistico-matematică de informație („cantitatea de informație") - larg vehiculată în informatică, cibernetică, fizică ş.a. - este mai puțin eficientă în investigarea informației din domeniul biologiei, sociologiei, psihologiei, pedagogiei etc., unde rolul principal revine aspectelor **calitative** ale acesteia (**conținut semantic, valoare pragmatică**, etc). Or, tocmai latura calitativă sau elementul calitativ este, în cele din urmă, decisiv pentru înțelegerea transformărilor esențiale produse la nivelul personalității subiectului care se autoeducă. Dacă acesta este considerat numai sub aspectul **inteligenței** (sau, altfel spus, doar ca **intelect**), care e şi cel mai solicitat într-un sistem de învățământ încă nedesprins de tirania „kilometrajului" informațional, există riscul apariției unor carențe grave în educația celorlalte trăsături (**voință, sentimente – afectivitate** ş.a.).

Este probabil ca personalitatea umană matură, rod al autoeducației şi educației permanente, să fie explicabilă doar printr-o teorie sau un set de teorii psihopedagogice care vor lua în considerare şi alte valențe sau aspecte ale informației, mai puțin cercetate până în prezent. Nu se mai poate continua încercarea reducerii comportamentului uman inteligent (**rezultatul învățării – „punct-nodal" al autoorganizării personalității**) la procesarea informației digitale, pentru că devine practic imposibilă explicarea achizițiilor pe plan afectiv şi volitiv. Cum ar putea fi explicată apariția şi consolidarea unui sentiment, a unei trăiri în fața realității naturale şi sociale, doar prin ideea omului ca „pur" procesor informațional? Nici nu ar trebui să mai mire pe cineva comportamentul cvasi-haotic al adolescenților şi tinerilor noştri în afara şcolii (uneori şi în interiorul acesteia), felul în care dau frâu liber trăirilor lor uneori necontrolate, cu consecințe imprevizibile. Ce fel de explicație s-ar mai găsi doar prin intermediul strict al intelectului şi procesării informației?

Paradigma transdisciplinarității, cultivată cu substanțialitate şi strălucire de fizicianul, filosoful şi poetul Basarab Nicolescu, se pronunță foarte clar în acest sens, prefigurând căi pentru soluții la aceste spinoase dificultăți ale educației. **Educația transdisciplinară**, scrie el, „...este o educație a eliberării care ne va permite să stabilim legături între persoane, fapte, imagini, câmpuri de cunoaştere şi de acțiune, să descoperim Erosul uceniciei de-a lungul întregii vieți şi să zămislim ființe în permanentă interogație şi integrare" (B. Nicolescu, 2002). Desigur, educația transdisciplinară nu apare pe un teren viran, ea este rezultatul emergenței unei întregi **culturi transdisciplinare** la scară planetară, aptă să ofere soluții la problemele presante ale omenirii. Nu

trebuie, în nici un caz, să ne iluzionăm că acestea vor apare de la sine; ele vor fi rodul eforturilor conjugate ale tuturor indivizilor şi comunităţilor umane de pe Terra.

Pentru o mai bună înţelegere a importanţei transdisciplinarităţii în educaţie, apare necesară precizarea terminologică a conceptelor de **pluridisciplinaritate**, **interdisciplinaritate** şi **transdisciplinaritate**. Primele două sunt rezultatul căutărilor unor **punţi** de comunicare între diferitele discipline, în era „big Bang"-ului disciplinar şi a specializărilor excesive, cu întreg procesul de „babelizare" a culturii şi cunoaşterii, ajuns în secolul XX la derută paroxistică. În filosofia românească, Constantin Noica a surprins, deosebit de profund, această stare de fapt, prin constatarea că lumea contemporană are tot mai multe cunoştinţe şi tot mai puţine înţelesuri.

Aşa cum arată B. Nicolescu, **pluridisciplinaritatea** se referă la **studierea unui obiect dintr-una şi aceeaşi disciplină prin intermediul mai multor discipline simultan** (de ex. un tablou de Giotto poate fi studiat din perspectiva istoriei artei, a fizicii, chimiei, geometriei, istoriei religiilor şi istoriei Europei ş.a.). Însă, chiar dacă demersul pluridisciplinar se „revarsă" peste limitele disciplinelor, **finalitatea sa rămâne înscrisă în cadrul cercetării disciplinare**.

Spre deosebire de pluridisciplinaritate, **interdisciplinaritatea** are un alt scop, acela al **transferului metodelor dintr-o disciplină într-alta** (de ex. a metodelor matematicii în fizică sau ale informaticii în artele plastice). Şi în cazul interdisciplinarităţii, finalitatea rămâne ancorată în acelaşi univers al disciplinarităţii, mai mult chiar, printr-o ipostază a sa (**gradul generator de noi discipline**), ea contribuie la „big-Bang" – ul disciplinar.

Conceptul de **transdisciplinaritate** desemnează - aşa cum indică şi prefixul latin „trans" -, ceea ce se află în acelaşi timp şi **între** discipline, şi **înăuntrul** diverselor discipline, şi **dincolo** de orice disciplină oarecare. Finalitatea **transdisciplinarităţii** este **înţelegerea lumii prezente**, din perspectiva **unităţii cunoaşterii**. Confundarea acestor perspective cognitive diferite este la fel de contraproductivă ca şi accentuarea excesivă a diferenţelor dintre ele.

Aici apare un obstacol insurmontabil din punctul de vedere al ştiinţei clasice: conform acesteia, în, între şi dincolo de discipline nu există absolut nimic! Dacă pentru gândirea clasică, transdisciplinaritatea este o absurditate, întrucât nu are obiect, pentru transdisciplinaritate gândirea clasică nu este absurdă, dar cîmpul său de aplicaţii este reconsiderat (adică văzut ca unul restrâns). Altfel spus, ştiinţa clasică nu este negată sau respinsă de către transdisciplinaritate, însă este văzută ca un mănunchi de proiecţii particulare ale cunoaşterii umane asupra unor câmpuri de realitate precis delimitate şi bine definite.

De o importanță cardinală apare distincția dintre **cercetarea disciplinară** şi **cunoaşterea disciplinară**, respectiv **cercetarea transdisciplinară** şi **cunoaşterea transdisciplinară**. Cercetarea transdisciplinară este complementară cercetării disciplinare şi totodată radical diferită de aceasta, dată fiind structura discontinuă a nivelurilor de Realitate care determină **structura discontinuă a spațiului transdisciplinar**. Pe când cercetarea disciplinară se referă în cel mai bun caz la unul şi acelaşi nivel de Realitate, **transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate**. Atâta timp cât procesul educațional este văzut şi conceput la un singur nivel de Realitate, ființa celui educat va apare sub ipostaza unui cuplu dual de contrarii, corespunzător principiului terțului exclus (de ex. elevul este inteligent sau non-inteligent, a învățat sau nu a învățat lecția de zi, este disciplinat sau indisciplinat la clasă ş.a.m.d.). Mai mult, ancorarea în respectivul nivel de Realitate se traduce prin descompunerea analitică permanentă a personalității sale în elementele de bază, aşa cum arătam mai sus (el este văzut „în secțiune", separat ca intelect, separat ca afectivitate, separat ca voință). Or, cum am putea concepe o personalitate umană scindată ca trăind, gândind şi acționând unitar, aşa cum se prezintă ea în realitate?

Educația transdisciplinară se întemeiază pe principiile statuate în **Raportul Delors** al Comisiei internaționale pentru educație în secolul XXI, de pe lângă UNESCO: **a învăța să cunoaştem**, **a învăța să facem**, **a învăța să trăim împreună** şi **a învăța să fim**. Doar astfel **construcția persoanei şi a personalității va trece inevitabil prin dimensiunea transpersonală**; **doar astfel, vom învăța cum să ne recunoaştem în persoana Celuilalt**. „Există o interrelație destul de evidentă între cei patru piloni ai noului sistem de educație: cum să înveți a face învățând să cunoşti şi cum să înveți a fi învățând să trăieşti împreună cu ceilalți? În viziunea transdisciplinară, există, de asemenea, o **transrelație**, care leagă cei patru piloni ai noului sistem de educație şi care îşi are sursa în propria noastră constituție ca ființe umane...O educație viabilă nu poate fi decât o **educație integrală a omului**. O educație care se adresează totalității deschise a ființei umane, şi nu unei singure componente din ea" (B. Nicolescu, 2002).

Astfel, autoorganizarea personalității umane prin (auto)educație implică raportarea permanentă la sine şi la altul/alții, printr-o permanentă împletire inextricabilă a cunoaşterii, trăirii, voinței de a fi şi a face, de a se găsi în armonie cu lumea. Ea presupune învățarea atitudinii **transculturale**, **transreligioase**, **transpolitice** şi **transnaționale** – premisă fundamentală a înțelegerii depline a propriei noastre culturi, religii, politici şi națiuni. Concepută

transdisciplinar, educația ca proces şi produs conştient al ființei umane se relevă în deplina ei semnificație.

Referințe bibliografice

G. Albu, **Introducere într-o pedagogie a libertății**, Editura POLIROM, Iaşi, 1998

L. Antonesei, **Paideia. Fundamentele culturale ale educației**, Editura POLIROM, Iaşi, 1996

A. Barna, **Autoeducația. Probleme teoretice şi metodologice**, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995

C. Cucoş, **Pedagogie**, Editura POLIROM, Iaşi, 1996

*** (coordonatori A. Cosmovici şi L. Iacob), **Psihologie şcolară**, Editura POLIROM, Iaşi, 1999

P. Ioan, **Educație şi creație în perspectiva unei logici "situaționale"**, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995

M. Ionescu, I. Radu (coord.), **Didactica modernă**, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, 2001

B. Nicolescu, **Transdisciplinaritatea. Manifest**, Editura POLIROM, Iaşi, 1999

B. Nicolescu, **Noi, particula şi lumea**, Editura POLIROM, Iaşi, 2002

5.2. GÂNDIREA ADULTĂ ŞI PROBLEMATICA VALORILOR ÎN EDUCAȚIE*

Reflecția teoretică a ultimelor decenii demonstrează cu mare putere de convingere că funcția fundamentală a educației este aceea de a vehicula, selecta, actualiza şi valorifica tezaurul culturii universale prin intermediul acțiunii eficiente a participanților la actul educațional. S-a remarcat faptul că această funcție este susceptibilă de neîncetate precizări şi clarificări din punctul de vedere al cuplului conceptual **informare-formare**. Educația nu înseamnă cantitate de cunoştințe, nu înseamnă a conecta pur şi simplu "emițătorul" (cel care educă) şi "receptorul" (cel educat). pentru a avea loc un proces de "umplere" până la saturație a ultimului cu tot ceea ce se poate omeneşte sau/şi supra-omeneşte şti. Observația pe care o facem este aceea că, chiar din acest punct, intervine o anumită **opțiune axiologică**, indiferent de caracterul ei (conştientizat sau neconştientizat).

Administrată judicios, prin strategii didactice adecvate, informația ştiințifică serveşte unui țel formativ ghidat de anumite **presupoziții filosofice** (ele pleacă de la opțiuni axiologice prin excelență). După cum se cunoaşte, filosofia nu se poate dispensa de proiectarea unei **ierarhii axiologice** asupra totalității existenței, inclusiv domeniile teoretic-profesionalizate ale activității umane, din care face parte şi educația.

Vom considera că cel educat are nevoie numai de **informația ca atare**? Atunci ne vom mulțumi să-l punem în contact cu diferitele şi foarte variatele domenii ale existenței naturale şi sociale, cu valorile culturale, fără a ne preocupa dacă acestea sunt sau nu în egală măsură relevante pentru dezvoltarea personalității sale, pentru activitatea viitoare pe care o va desfăşura sau interacțiunea socială benefică în cazul exercitării unei anumite profesiuni. Este acea ipostază la care se referea şi J.Piaget în lucrarea **Încotro merge educația**, în sensul "mobilării" sau "alimentării" facultăților gata-făcute, al acumulării cunoştințelor în memorie de dragul memorării, în detrimentul activităților reale şi experimentale, aplicative, desfăşurate cu scopul formării gândirii logice, a dezvoltării inteligenței sensibile la acțiunea şi schimbările sociale. Este una din erorile frecvent citate ale "şcolii tradiționale".

Dacă educația se lasă ghidată de presupoziții ca cele de mai sus, ea nu se va mai distinge, în final, de influențele amalgamate şi difuze ale **mediului**. Nu orice mediu (social) devine automat mediu educativ sau educogen, ci numai acela care întruneşte anumite condiții de fa-

vorizare, facilitare a demersului educativ. Mediul lansează o avalanşă de stimuli asupra subiectului, fără ca, prin aceasta, să putem vorbi încă de educaţie. Nota caracteristică, distinctivă, deosebitoare a educaţiei – formal-instituţionalizate - faţă de mediu este aceea a **sistematicului**, ce implică **conştientul** şi **retroactivul** (**retroacţiunea**). Educaţia, o dată instaurată printr-un program, este sistematică, realizată conştient, deliberat, şi printr-o reevaluare permanentă a rezultatelor sale. La limită, reducerea educaţiei la **informaţie** înseamnă suprimarea evaluării **calitative**, **formative** - de importanţă excepţională. Chiar dacă subiectul va obţine unele performanţe de ordin **cantitativ**, nu vom şti niciodată şi, foarte probabil, nu o va afla nici el, cum anume îl influenţează sub aspect **calitativ**, în toate sferele sau domeniile personalităţii sale; cum devin afectivitatea, caracterul, motivaţia, etc., raportate la persoana sa.

Dimpotrivă, vom considera că **informaţia în sine nu este suficientă**? Atunci vom valoriza fiinţa celui educat mai mult decât un manual sau o metodă oarecare - în fapt, lipsa unei metode adecvate - şi punem pe primul plan **structurile inteligenţei şi personalităţii** în formare, faţă de care informaţia pură sau "în sine" joacă un rol secundar. Din perspectiva didacticii tradiţionale, procesul de predare/învăţare era conceput sub următoarea ierarhie a obiectivelor: **cunoştinţe**, **priceperi** şi **deprinderi**, **atitudini şi capacităţi intelectuale**. Multă vreme metodologia didactică a rămas în zona de influenţă a empirismului clasic, însuşindu-şi ideile fundamentale ale acestuia (din nou, presupoziţii filosofice care au îndrumat, chiar constrâns concepţia pedagogică). În zilele noastre, această ierarhie axiologică este tot mai mult contestată. Ştiinţa contemporană evidenţiază importanţa atitudinilor şi capacităţilor intelectuale, a **sintezelor**, reclamând răsturnarea sau inversarea ierarhiei obiectivelor pedagogice, astfel: **atitudini şi capacităţi intelectuale**, **priceperi şi deprinderi**, **cunoştinţe**. Învăţământul ultimelor decenii se îndreaptă, din aceste motive, spre o didactică a **metodelor active**, pornind de la **acţiune** şi **operaţie**.

La nivelul cel mai înalt, formarea constă în determinarea la cel educat a unei atitudini faţă de realitate capabilă să selecteze ce este cu adevărat reprezentativ, valoros şi ireductibil, respectiv să "filtreze" acest întreg prin personalitatea sa, astfel încât el să fie apt **a crea noi valori**. La un nivel intermediar, subiectul educaţiei trebuie să devină cel puţin un cunoscător şi propagator al creaţiilor originale în mediul socio-cultural în care trăieşte.

Definirea identităţii unui sistem de gândire pedagogică face apel mai ales la **sistemul de valori** al acestuia, la **concepţia filosofică** despre natura şi esenţa umană pe care el o conţine. În

funcție de aceasta, educația preconizată de respectivul sistem propune criterii de stabilire a unei ierarhii de valori. Omul adoptă o anumită atitudine față de societatea în care trăieşte, față de sine şi semenii săi, punându-şi problema **propriei** valori din perspectivă individuală şi socială.

Dificultățile pe care le ridică problematica valorilor se răsfrâng din câmpul specializat al reflecției filosofice în acela al ştiințelor educației. Ce definiție sau accepțiune vom acorda, însă, conceptului de valoare? În ce măsură este acceptabilă definirea **valorii** ca "...relație socială în care se exprimă prețuirea acordată unor obiecte sau fapte (naturale, sociale, psihologice) în virtutea unei corespondențe a însuşirilor lor cu **trebuințele** sociale ale unei comunități umane şi cu **idealurile** acesteia... Valoarea (valorile) reprezintă întruparea unor **scopuri**, **proiecte**, dorințe, intenții, adică **obiectivarea esenței umane** în produse ale activității creatoare, specifice pentru fiecare tip de atitudine umană (etică, estetică, teoretică, politică, etc.)"[1]? Sau, de pildă, prin accepțiuni lapidare ca "tot ceea ce este dezirabil"[2]?

Inserăm acum un punct de vedere original şi interesant privind problematica valorilor în educație. El încearcă să dea seama atât de dificultățile menționate, cât şi de necesitatea soluționării lor. Avem în vedere lucrările profesorului olandez Johan G. Valstar, care, prin formula aparent paradoxală "Valorile nu pot fi predate, ele trebuie să fie învățate" ("Values cannot be taught, they have to be learned"), propune câteva remarci asupra învățământului despre şi pentru valori:

- profesorii trebuie să fie modeşti, întrucât menirea lor este să contribuie la ceea ce copilul/elevul învață acasă, să stimuleze procesul de învățare a valorilor;
- procesul de valorizare are loc prin intermediul unor **căi de modelare**; părinții sunt aceia care oferă un model sau un contra-model, prin comportamentul lor de interacțiune (pedeapsă sau recompensă, iubire sau ură, menținerea disciplinei sau permisivitate, dau expresie speranței sau disperării, etc.), deci, fie spontan, fie conştient, obiectivează **valori** sau **non-valori**, însuşite ca atare de către copii;
- valorile se află în relație, în primul rând, cu zonele **afectivității** sau **emotivității** individului: în consecință, ele sunt interiorizate predominant afectiv, nu intelectual, cum este cel mai adesea tentat educatorul/profesorul să creadă (astăzi, profesorii relaționează valorile în învățare de însuşirea abilităților intelectuale; mai puțin sau mai rar de elementele registrului afectiv);

- este lipsit de sens să se delimiteze un comportament separat pentru educația morală în curriculum-ul şcolar, fiindcă atunci ar rezulta două feluri/tipuri de educație: una e educația morală, iar alta presupune considerațiile morale ca marginale sau irelevante;
- profesorii trebuie să fie conştienți de importanța şi efectele a ceea ce se numeşte "curriculum-ul ascuns" (**hidden curriculum**), extrem de influent pentru învățare şi formarea personalității elevilor; de foarte multe ori, tocmai acest "curriculum ascuns" condiționează decisiv procesul de învățare şi structurarea trăsăturilor personalității, nu cel explicit.

Tot Valstar remarcă şi **contextualitatea** educației pentru valori, menționând câteva condiții pe care trebuie să le îndeplinească şcoala:

- un mediu deschis şi tolerant de înțelegere reciprocă;
- o expresie articulată de acceptare a variatelor atitudini sociale şi valori;
- o organizare democratică, ce permite managementul eficient al resurselor umane;
- dorința dezvoltării unei viziuni morale;
- o angajare în sensul experimentării impactului noțiunii de "şcoală" în toate zonele implicate (familie şi societate);
- o acceptare convergentă a presupoziției că elevul care învață este singurul subiect al acestui proces (al învățării meta-cognitive)[3]

Autorul amintit încearcă astfel să atragă atenția asupra unor minusuri semnificative ale educației tradiționale în problema valorilor. Oricum, vehicularea valorilor, a valorilor morale în special, pe parcursul procesului educațional, se cere a fi mai atent cercetată. Considerăm că sensul rațional al paradoxului enunțat de Valstar este acela că valorile adultului/profesorului şi elevului/copilului nu coincid reciproc, aspectul cel mai dificil fiind crearea la cel educat a unor structuri logice, psihic-comportamentale şi culturale de natură să uşureze interiorizarea lor. De asemenea, domeniul afectivității sau emotivității fiind cel mai sensibil, permeabilitatea față de valori e acolo maximă.

Altfel, însă, se poate ajunge şi la exagerarea paradoxului, dacă se consideră că valorile nu pot fi comunicate şi pătrunse rațional - absolutizarea registrului afectiv este pasul decisiv în acest sens - ori că valorile educatorului (adultului) trebuie să fie oriunde şi oricând şi valorile celui educat (copilul, adolescentul sau tânărul). Dacă prima idee nu se susține, fiind infirmată de practică (valorile, fie ele abstracte, impalpabile, se pot, totuşi, comunica), a doua pune foarte multe probleme tocmai practicii educației şi învățământului. Atunci când se vorbeşte despre

logica adultului şi logica copilului/adolescentului, despre necesitatea respectării particularităților de vârstă ale elevilor, despre deosebirea dintre logica şi epistemologia ştiinței şi logica şi epistemologia didactică ş.a.m.d., este bine să se sublinieze faptul că se vorbeşte şi despre **valori** diferite, nu numai despre **lucruri** diferite. Este adevărat, în principiu că "Deşi valoarea (valorile) se constituie prin raportarea obiectelor la trebuințe sociale, istoriceşte determinate de **practică**, se atribuie denumirea de valoare (valori) chiar **lucrurilor**, ideilor sau acțiunilor cărora anumite comunități umane le acordă prețuire şi către care ele aspiră"[4], dar să ne ferim de echivalarea facilă a **lucrului** cu **valoarea**. Un sistem filosofic, pedagogic, logic, etc., privit în sine este un lucru oarecare (de genul informației engramate pe suport material). Numai privit prin prisma semnificației şi relevanței sale ştiințifice şi culturale, a noutății şi creativității pe care le aduce cu sine, el este o **valoare**. Acum, dacă se acceptă **multitudinea** valorilor, trebuie să se accepte şi **complementaritatea** lor. Există un mod de a fi specific adultului, prin cunoaştere, valorizare şi acțiune. Dar sunt acestea înțelese de copii şi tineri în mod automat? La prima vedere, nimic mai simplu pentru ei să le adopte de-a gata, fără nici un fel de greutate. Este însă logica omului matur echivalentă cu logica copilului/tânărului? Fără îndoială că nu. Statutul şi rolul celui care desfăşoară o activitate socială utilă şi responsabilă sunt pline de dificultăți şi au o complexitate anevoie de pătruns, din care numai foarte puțin şi mult simplificat regăsim la vârsta şcolară.

Or, cei educați au felul lor de a fi şi a gândi, de a-şi pune probleme, cu totul diferit de cel al adulților. Ei preferă să se înconjoare, mai ales la anumite vârste, de lumi fantastice, imaginare, care eclipsează lumea prezentă, reală. Acelea sunt valorile lor. Câte dintre ele mai sunt împărtăşite la vârsta adultă? Poate numai imaginația vie, aspirația şi visarea, dar cu certe finalități reale şi practice. Şi poate că tot de aici ar trebui să pornească, cu deschidere efectivă şi disponibilitate intelectuală largă, procesul de înțelegere al celui educat de către educator.

Referinţe bibliografice

* Comunicare prezentată la "Zilele academice clujene", Cluj-Napoca, 26 octombrie 1995, publicată în "Paideia", nr. 2/1995

---

[1] Vezi **Dicţionar de filosofie**, Editura Politică, Bucureşti, 1978, p. 759. Evident, aceasta este o definiţie **sociologică** şi nu **axiologică** a conceptului de valoare.

[2] Vezi Didier Julia, **Dicţionar de filosofie**, Editura Univers Enciclopedic, Bucuresti, 1996, p. 354. Conceptul de **valoare** este explicat aici în modul următor: "Există valori biologice (sănătate, putere fizică), economice (impozit), estetice (frumuseţe), morale (virtute), religioase (sacrul), etc. În general, se disting trei grupe de valori: **adevăratul** (?), **binele**, **frumosul**. Noţiunea de **valoare** (ceea ce trebuie să fie) se deosebeşte de aceea de adevăr (ceea ce este): este o noţiune practică, noţiune care nu are sens decât în raport cu experienţa voinţei sau a acţiunii. 1) Ea implică un element "dinamic", sub forma unei dorinţe sau a unei sensibilităţi din partea subiectului: un obiect sau o fiinţă ni se par a avea cu atât mai multă valoare cu cât dorinţa noastră este mai mare: invers, un obiect de mare valoare (aur, argint) poate să nu aibă nici o valoare în ochii noştri dacă nu dorim să-l posedăm. 2) Valoarea are totuşi un aspect obiectiv sau "static" (caracterul social, tradiţional sau universal uman al valorii: de exemplu, al culturii, al onestităţii, al fidelităţii, etc.)".

În afară de o foarte pronunţată tendinţă de psihologizare a analizei problematicii valorilor, autoarea nu oferă criterii de diferenţiere şi clasificare a acestora. Ni se spune că valorile pur şi simplu există, **fiinţează**, dar nu şi **cum anume ajung ele la statul fiinţării**. De unde apar ele? Apoi, se spune ce sunt **valorile**, nu ce este **valoarea**. Din punct de vedere filosofic, acest ultim aspect are o importanţă decisivă.

[3] Redăm, pentru ilustrare, un fragment din lucrarea lui J.G.Valstar, **Values in an Educational Context**, prezentată sub forma unei comunicări la Simpozionul internaţional "Ştiinţele educaţiei şi educaţia continuă", Universitatea "Babeş-Bolyai", Cluj-Napoca, 3 iunie 1994:

"FRAME OF REFERENCE

The attitudes and approaches indicated can only be qualified as "educational neglect", whereas education should be the very heart of the school! The word 'education' is derived from

'ex-ducere', that is to lead out of heteronomy: out of slavery; out of manipulation and deception. Education is what pupils need to become free persons. In my concept of education each teacher has the one and only pedagogic mission: to help pupils to build their own moral system.

This system should meet the following requirements.

It should serve as an educational frame that:

a. orientates in the conflicting area of individual autonomy and social responsibility;
b. orientates with regard to the deepest human traditions which urge us to love our neighbour, to seek justice, freedom, hope and compassion;
c. inspires to develop critical requirements that can contribute to the process of creating a global society in which people are more united than divided, where differences are not translated into hierarchy but into respect and democratic structures;
d. can be compared again and again to the Universal Declaration of Human Rights (1948)

HOW TO TEACH VALUES?

Before we elaborate on this point I would like to make a clear statement: **values cannot be taught, values can only be learned and developed by the learning person**.

- In the first place:

Teachers ought to be modest. Educators can only stimulate the learning process of valuation. In metaphoric terms: we can compare the educator with a gardener. The gardener can provide fertile soil and water, but the seed has to sprout by itself. One cannot take growth for granted. It always takes time. Values grow like the seed in the soil. But the seed is not yet the plant, the stalk is not yet the flower, and the blossom is not yet the fruit. The plant always begins with the seed. And to stay with the metaphor: it's always the parents who sow the seed. The teacher contributes to what the pupils learnt at home. .

- In the second place:

Valuation takes place by way of modelling. Parents (and later on teachers) provide a model by their own interactional behaviour. They are permanent examples, they praise or punish, they make love or war, they maintain discipline or are permissive, and they express hope or despair. Whether incidentally or intentionally, they present values, which may either take root spontaneously or be chosen consciously.

- In the third place:

Values are primarily related to the affective or emotive domains of the individual. They are learned or internalised predominantly by heart. Nowadays teachers often connect learning values to learning to think, or thinking skills. In this respect they are followers of Socrates and Plato. To Socrates immoral conduct was invariably a matter of mistaken thinking. He placed the realm of values largely within the cognitive domain. Plato took the same point of view: intellect rules the values. That is why they preferred seriously a discursive discourse. On the contrary in the Jewish and Christian traditions more importance was attached to develop values by the way of narrative and receptive strategies. It cannot be a coincidence that all religious belief systems in the world depend on narrative and receptive elements.

- In the fourth place:

As we consider the experiences with various strategies in values education, we share the criticism of David Purple: it makes no sense to make special compartmentalised moral education programs in the curriculum. Purple signalises a 'dualistic and distracting notion that there are two kinds of education: one of which is moral and the other kind is one which moral considerations are presumably marginal or irrelevant. Such a notion ignores the profoundly moral character of the entire enterprise and serves thereby to exempt it from moral critique'.

- In the fifth place:

Cees Klaassen suggests that teachers ought to be aware of the unintentional learning process, which the term **'hidden curriculum**' refers to, that might be the most influential. He quotes Edwin Cox: 'In the existing situation, the only effective moral education is likely to be an implicit one'.

It will be obvious that these five marginal notes are meant to be invitations to further reflection on the attitudes and approaches with regard to values at school.

SOME BASIC REQUIREMENTS

Last but not least a remark on contextuality. Education never occurs in a social vacuum. Values education is not available without contexts. Any school that is willing to work on educational renewal in general and values education in particular should meet certain basic requirements.

To mention a few:

- an open and tolerant environment of mutual understanding:
- an articulated expression of acceptance of various social attitudes and values;
- a democratic organisation and human resource management:
- a willingness to develop a moral vision within the school concept;
- a commitment to practise the impact of the school-concept through all subject areas:
- a convergent acceptation of the presupposition that the learning pupil/student is the one and only subject in the process of (metacognitive) learning".

[4] Vezi **Dicționar de filosofie**. Editura Politică, Bucureşti, 1978, p. 759

5.3. MANAGEMENTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR*

Abordarea teoretică a reformei învățământului include obligatoriu **problema managerială**, a conducerii instituțiilor şi structurilor educaționale. Circumscriind discuția de față pentru țara noastră şi intervalul temporal post-decembrie 1989 - momentul actual (ianuarie 1999), am dori să inserăm un aspect mai rar luat în considerare de specialişti, acela al **presupozițiilor filosofice** subiacente discursului pedagogic despre reformă, presupoziții relevante cu deosebire din perspectiva educației adulților. Cu alte cuvinte, să încercăm să privim managementul schimbării, tranziției, reformei, etc. al acestui foarte important subsistem al sistemului social global (educația şi învățământul) nu numai ca **ştiință a conducerii**, ci, mai ales, ca **filosofie** (fie ea cel mai adesea implicită) a schimbării prin reformă, desigur cu elementul presupus permanent prezent al inserției active, programatice şi eficiente a factorilor de decizie în tot acest proces.

Acum, apare evident faptul că, în condițiile impuse de societatea sfârşitului de secol şi mileniu, educația adulților nu este numai în măsură să lămurească şi să adâncească semnificațiile paradigmei educaționale actuale, dar şi să propună ea însăşi o paradigmă nouă. Un autor de prestigiu (G. Văideanu) identifica 3 surse convergente ale unei atari noi paradigme:

- **limitele învățământului formal** (insuficienta pregătire pentru educație şi autoeducație, pentru învățarea în vederea succesului profesional şi social; caracterul lacunar al metodologiei, examenelor şi concursurilor, într-un cuvânt, al evaluării în genere; slaba calitate a culturii etice şi a educației pentru democrație a elevilor şi studenților);
- **noile exigențe ale vieții economice şi social-politice** (educația economică, nutrițională, ecologică, sexuală, casnică, educația pentru timpul liber, educația intelectuală, etică şi estetică s.a.);
- **cerințele pedagogiei prospective, ale educației în vederea viitorului** (caracterul prospectiv al învățării şcolare şi universitare) : "În centrul constituirii unei noi paradigme a educației adulților se situează problema formării formatorilor acestui subsistem educativ"[1].

Filosofic (şi nu numai) este interesant de constatat că reforma în domeniul educațional se confruntă cu anumite paradoxuri, de a căror soluționare depinde succesul ei. Vom avansa ipoteza că atari soluții pot fi identificate, formulate şi aplicate numai în eventualitatea emergenței şi integrării viabile în sistemul instituționalizat de educație şi învățământ a paradigmei educației adulților. Dar iată, mai întâi, cum se prezintă unele din paradoxurile respective:

1) Educația şi învățământul ar trebui să contribuie substanțial la reforma întregii societăți româneşti (reforma cu majuscule), dar, în acelaşi timp, este necesar să se transforme, totodată, şi în interiorul lor. ”Reformarea învățământului şi a educației în România este chemată să răspundă la o multitudine de sfidări ale societății autohtone şi ale timpului de azi. Înainte de orice, şcoala trebuie să confere o direcție clară transformărilor sociale din societatea românească actuală. Intervine aici o chestiune puțin abordată: **şcoala şi educația sunt solicitate să producă schimbarea dar ele însele trebuie să se schimbe** (subl.ns.)... De la educație şi şcoală sunt aşteptări foarte mari, unele nerealiste. Şcoala este considerată catalizatorul întregii reforme şi susținătoarea valorilor sociale”[2]. În România ultimilor ani şcoala şi educația sunt, simultan, fetişizate şi repudiate, din perspectiva şi în funcție de interesele după care se face aprecierea. Se uită că orice reformă sau schimbare are la bază trebuințe concrete, nevoi precise.
2) Educația şi învățământul se găsesc în ipostaza de a nu fi în măsură să-şi adecveze suficient de rapid conținuturile, strategiile, metodologia, sistemul de evaluare, etc. la expectațiile viitorului, chiar dacă ele se doresc înscrise deja în orizontul anticipării şi prefigurării acestuia. ”Există un paradox al educației care nu poate să nu provoace neliniște în rândul celor care îl conştientizează. El se exprimă în următorii termeni: **educăm generația de mâine cu ideile generației de ieri** (subl.ns.). Aşadar, o nouă generație, aflată în perioada copilăriei şi adolescenței, şi care va fi activă în deceniile care vin, este pusă în situația de a înfrunta viitorul folosindu-se nu numai de uneltele, tehnica şi experiența generațiilor anterioare, ci şi de mentalitatea, de ideile acestor generații”[3]. Fără a se eluda dimensiunea **continuității** din educație, în condițiile în care “mâine” va semăna tot mai puțin, nu numai cu “ieri”, dar şi cu “astăzi”, relevanța perpetuării intacte a zestrei pedagogiei trecutului va fi pusă mereu mai mult sub semnul întrebării. Accelerarea ritmului schimbării, informatizarea societății româneşti şi integrarea ei în structurile euroatlantice, afirmarea tot mai puternică a principiilor democrației, vor necesita transformări radicale ale educației şi învățământului. ”Cum vor şti

oamenii să intervină cu eficienţă în cursul schimbării? Învăţând încă de pe băncile şcolii să-şi angajeze spiritul creator în rezolvarea de probleme pe care le pune viaţa... Cu cât generaţia adultă de astăzi va reuşi să asimileze teoretic şi practic principiile democraţiei, cu atât va fi mai mult ajutată generaţia tânără să privească spre viitor cu luciditate şi să acţioneze pentru a-l avea aşa cum şi-l doreşte”[4]. Evident, o generaţie tânără care va ajunge să conducă societatea, reforma şi schimbarea, nu una ţinută într-o stare de minorat intelectual şi managerial, sub o tutelă “binevoitoare” şi sterilă.

3) Educaţia şi învăţământul se află în punctul “trecerii ştafetei” între generaţii, moment în care se pune întrebarea cine şi în ce mod instituie, promovează şi verifică structurile ce ar trebui să evalueze, promoveze şi să investească intelectual, moral, profesional, etc. în noile generaţii. Mai simplu spus, cine evaluează evaluatorii, formează formatorii şi decide cine să ia deciziile privind selecţia, formarea şi promovarea tinerilor într-un domeniu sau altul? Mecanismul mult-invocatei “meritocraţii” sociale (după unii, o utopie) se dovedeşte a fi mai complicat decât s-a crezut, basculând după 1989 dintr-o extremă (**gerontocraţia**) în alta (**juventocraţia**) - ambele fiind false soluţii la vechea problemă a echilibrului social şi educaţional. După cum remarca, cu multă acurateţe, C. Schifirneţ, dacă până în 1989 (inclusiv) criteriul-vârstă al ascensiunii sociale, profesionale şi politice mergea spre etapa adultului matur, chiar vârstnic, competent profesional şi, evident, sprijinit ideologic de experienţa acumulată în activitatea de partid şi de stat, după 1989 criteriul-vârstă a avut tendinţa de a fi inversat agresiv spre etapa tânărului abia ieşit din adolescenţă, a cărui lipsă de experienţă socială şi profesională se presupunea a fi compensată de nealinierea partinic-ideologică comunistă, respectiv de o prezumtivă puritate morală indeniabilă. Evident, în nici un domeniu salturile între extreme nu sunt benefice, una dintre consecinţele cele mai neplăcute şi contraproductive fiind - relativ la cele de mai sus - “...marginalizarea prin măsuri administrative a generaţiei de mijloc, aflată în plină forţă creatoare şi productivă, pornindu-se de la o premisă falsă (sau, cel puţin, discutabilă - n.n.): tinerii ar fi avut cel mai mult de suferit din cauza situaţiei economice şi materiale precare de dinainte de anul 1989... Este, după cum se poate observa, o perpetuare a unei concepţii înguste despre educaţie, despre educaţia adulţilor mai ales, bazată pe dihotomia: tânăr - foarte bine pregătit şi adaptabil la schimbare, adult - anchilozat într-o pregătire vetustă şi inadaptabil la schimbare”[5]. Am mai putea adăuga că, din 1990 încoace, s-a creat uneori o falsă imagine meritocratică în cazul susţinerii tinerilor pe criterii de firmă,

partid, front, organizație, cult, grad de rudenie, zonă geografică, etc. ("tinerii care ne trebuie", "oamenii tineri de încredere" ş.a.m.d.).

Paradoxurile inventariate anterior, apărute în cadrele managementului educațional tradițional, tip "piramidă", se traduc pe planul presupozițiilor filosofice şi metafizice ale noii paradigme educaționale prin: **necesitatea regândirii şi reelaborării paideice a dialecticii Unului şi multiplului, a elementului şi sistemului, cu depăşirea limitelor paradigmei sistemice; exigența recuperării orizontului temporalității şi totodată a proiectării lui spre viitor, respectiv o reorientare a trăirii şi interpretării toposului şi cronosului paideic; exigența reevaluării tuturor valorilor câmpului educațional, a restructurării întregului set axiologic sau a întregii ierarhii axiologice propuse de ştiințele educației şi filosofia educației**. Nu credem că asemenea idei sunt excesive pentru teoria şi practica pedagogică contemporană. Ele vizează oportunitatea şi nevoia unor profunde mutații ontologice şi axiologice în educație, pe măsura celor epistemologice şi praxiologice în curs de realizare. Posibila paralelă în istoria filosofiei cu Platon, Heidegger, Nietzsche, Blaga şi Cassirer nu este gratuită, întrucât re-interpretarea ideilor fundamentale ale acestor mari gânditori apare acum salutară. Aşa cum s-a afirmat, dealtfel: "Considerăm că a sosit momentul ca educația să-si propună formarea unui **homo universalis**, a omului spiritual, ce-şi poate depăşi limitările sale individuale, sociale şi naționale... În uriaşa mutație ontologică şi regăsirea identității spirituale a ființei, credem că este timpul ca educația să-şi asume rolul său metafizic"[6]. Examinarea atentă a acestor presupoziții arată că ele nu sunt cu putință în absența cunoaşterii, valorizării şi aplicării adecvate a principiilor şi conținutului educației adulților.

Reconfigurarea modelului paideic produsă de "societatea informațională" (care devine, implicit şi explicit, o "societate a învățării") determină trecerea de la modelul şi filosofia "piramidei" sau "turnului" la modelul şi filosofia **rețelei**. Rețelele permit un grad maxim de comunicare, circulație a informației, oferă "idei şi gânduri nou elaborate" (J.Naisbitt). Managementul educațional de tip rețea este acela în măsură să sintetizeze armonios şi productiv presupoziții filosofice de genul celor de mai sus, prin care individul/indivizii care (se) educă, spațiul şi timpul educației, al învățării, şi valorile promovate în grup/comunitate devin permeabile la creativitate, inovație, intuiție, etc. şi compatibile cu acestea. Corespunzător procesului de **demasificare** a clasicei moderne "societăți de masă", relațiile de tipul rețelei "...apar şi din **dorința oamenilor de a diminua semnificația simbolurilor ierarhice** în

favoarea unor relații degajate, neceremonioase, eliberate de tot felul de favoruri mai mult sau mai puțin tacite. Chiar dacă ierarhiile vor mai rămâne, este vorba totuşi de penetrația şi predominarea valorilor organizației tip rețea. **Trecerea de la puterea verticală la cea orizontală, determinată de rețele, va elibera individul.** Ierarhiile produc stres, tensiune, anxietate, dedublare, antagonism, conformism. Rețeaua întăreşte individul, nu inhibă, încurajează comunicarea şi cooperarea, iar oamenii tind să se educe unul pe altul"[7].

Această veritabilă revoluție paradigmatică implică, evident, acceptarea şi propagarea unei noi **democrații a comunicării**, respectiv a unei noi **moralități a comunicării**. De acum înainte devine tot mai clară imersiunea definitivă a magistrocentrismului, absolutismului şi universalismului raționalității ştiințifice pedagogice. După cum scria G. Vattimo, gândirea "tare" (dominatoare, universală, atemporală, intolerantă, etc.) trebuie să cedeze teren gândirii "slabe" (eterogenă, dubitativă, mai flexibilă metodologic, circumstanțială şi "dezacordantă"). În educație şi învățământ, magistrul omniscient, pedagogul atotputernic şi dogmatic, cu pretenții rigoriste şi austere, nu se mai pot legitima. **Descentralizarea** ca libertate a promovării ideilor şi acțiunilor semnifică noi posibilități de valorificare a informației obținută printr-o comunicare nestingherită, în spiritul respectului față de sine şi de ceilalți. Am dori să credem că, din acest punct de vedere, şeful de catedră care interzice accesul membrilor catedrei la volumele încuiate în biroul sau dulapul său ori decanul care nu permite accesul colegilor la computer, Internet şi e-mail de teama că aceştia le vor "strica", reprezintă triste figuri ale trecutului... La fel şi cei care încă mai cred că nimeni nu are voie să se afirme în afara instituției pe care o conduc - fără, doar, vreo aprobare specială - pe când o simplă apăsare pe butonul tastaturii te face instantaneu cunoscut întregului "sat planetar".

Managementul învățământului românesc contemporan are nevoie de o altă filosofie, de alte modele şi idei-directoare. Probabil şi de o altă percepție a celor educați, mai adecvată ideii de "continuum educațional": tinerii - nu numai în sensul de **foşti copii şi adolescenți**, ci şi de **viitori adulți**, chiar adulți la timpul prezent, capabili de a-şi înțelege şi conduce viața, de a fi posesorii unor deosebite abilități creative, informatice, lingvistice, general-lucrative, etc., indivizi activi şi responsabili, apți să colaboreze la formarea noii texturi sociale şi comunitare. S-ar reduce atunci foarte mult prăpastia existentă în modelul managerial piramidal între cei care conduc şi cei care sunt conduşi, între cei care elaborează deciziile şi cei care le execută; plecând

de la premisa că nimeni nu este infailibil, trebuie să învățăm cu toții cum să anticipăm viitorul prin educație, schimbând societatea şi pe noi înşine, interiorizând treptat un nou set de valori.

* Articol publicat în "Paideia", nr. 1/1999

Referințe bibliografice

---

[1] Vezi G. Văideanu, **Educația adulților - promovarea unei noi paradigme**, în "Paideia", nr. 1/1993, p. 20

[2] Vezi C. Schifirneț, **Educația şi reforma**, în "Paideia", nr. 2, 1998, p. 40, 41

[3] Vezi I. Gh. Stanciu, **Poate fi depăşit paradoxul educației?**, în "Paideia", nr. 2, 1997, p. 5

[4] **Ibidem**, p. 6, 7

[5] Vezi C. Schifirneț, **Educația adulților premisă a echilibrului social**, în "Paideia", nr. 1/1993, p. 27

[6] Vezi M. Florescu, **Educația adulților în perspectiva cunoaşterii integratoare**, în "Paideia", nr. 4/1994, p. 20

[7] Vezi G. Albu, **Schimbarea societății - societatea schimbării şi direcții ale formării umane**, în "Paideia", nr. 2/1998, p. 21

5.4. EDUCAȚIA ÎN PERSPECTIVA POST-MODERNĂ*

O analiză a determinațiilor educației şi învățământului în secolul nostru este obligată să ia în considerare nu numai filosofiile trecutului, care au inspirat şi mai inspiră încă ideile şi faptele comunității pedagogice, ci şi opțiunile teoretice recente. Este vorba, mai ales, de **curentele post-moderne**, din a căror perspectivă, statutul şi rolul educatorului şi educatului, strategiile de predare şi învățare, finalitățile educației, etc. apar fundamental schimbate.

Conceptul de **post-modernism** nu este încă pe deplin clarificat teoretic, el purtând numeroase conotații vagi, ambigue. A fost asociat nu numai criticii teoretico-filosofice a modernității, ci şi artei contemporane de avangardă, mutanților transsexuali, curentelor politice de extremă dreapta ş.a. În esență, ne referim la tentativele de negare a tipului de societate modernă tradițională, a valorilor consacrate de modernitate, în special iluminism, prin teoretizări desfăşurate pe registre foarte ample.

Considerăm că, spre deosebire de alte domenii ale vieții sociale şi reflecției specializate, situația curentelor post-moderne din filosofia ştiinței se prezintă mult mai încurajator, ele fiind mai bine explorate şi cu rezultate mai sigure decât în alte cazuri. Argumentul invocabil se constituie din afirmațiile specialiştilor, care ne demonstrează că avem acum de-a face cu conturarea unor convergente inter- şi multi-disciplinare fără precedent, cu apropierea filosofiei ştiinței de axiologie, antropologie, sociologie, literatură şi ştiințele educației.

Pe acest teren (al filosofiei ştiinței), post-modernismul apare ca o negație mai mult sau mai puțin radicală a **realismului clasic** à la Platon sau Bolzano. Amintind de filosofia analitică, ce declanşa în deceniul al patrulea al secolului nostru un atac distrugător asupra idealismului tradițional (fără însă a reuşi prea mult din scopurile propuse inițial), post-modernismul încearcă cu alte arme (**anti-realismul**, **subiectivismul**, **instrumentalismul**, **pluralismul**) să refacă terenul în sens invers, dar pe un alt plan, nu pe acela al restaurării unui idealism depăşit. Miza disputei este cât se poate de însemnată: **statutul realismului clasic astăzi**.

Desconstructivismul şi textualismul, hermeneutica şi noul pragmatism vin să conteste existența în principiu a unei realități obiective, independente de gândire, care ar cuprinde nu numai **structura obiectului** ci şi **patternul** metodei de cunoaştere. Ele presupun raportarea contextuală a realității la ficțiune. a descrierii la interpretare, negând posibilitatea accesului

dincolo de text (care poate fi natura sau lumea însăşi).Nu numai realitatea exterioară sau metoda de cunoaştere, dar şi realismul moral şi obiectivitatea istorică sunt adesea puse sub semnul întrebării. Linia de demarcație între orientările epistemologice nu se mai situează între pozițiile analitice şi cele sintetice, ci mai degrabă între filosofiile subiectivist-relativiste şi "filosofiile grave" (Sosa), fundamentate pe tradiția platonistă a **realismului obiectiv**. Primele critică mai ales încercarea de legitimare a adevărului universal (cf. Angela Botez).

Interesante sunt, exceptând tendințe extreme, situările **raportului cunoaştere-context**, sublinierea **existenței unor multiple realități ştiințifice interpretabile divergent**, a unei **pluralități de lumi, interpretări şi limbaje, relaționabile la istoria cunoaşterii şi constructele lingvistice**.

Dintr-o atare perspectivă, asemenea situației intelectualilor în genere, statutul şi rolul educatorului şi educatului apar foarte diferite de ceea ce se ştia şi se susținea tradițional. Ei nu mai au roluri cunoscute dinainte intr-o ierarhie predeterminată, nici comportamente predeterminate. Se modifică profund relația tradițională magistru-discipol, în care unul oferă, condiționează, impune, iar celălalt ascultă, primeşte, acceptă (informații, operații, deprinderi. comportamente, etc.), în care unul indică metoda, calea justă de urmat, linia spre adevăr ş.a.m.d., iar celălalt execută docil ceea ce i-a fost prescris. Dată fiind rețeaua lumilor posibile, a multiplelor sisteme de valori şi credințe, educatorul are rol de interpret şi susținător al conversației, al dialogului celui educat cu sine, cu şcoala, familia, societatea, lumea, înzestrându-l treptat cu mijloacele investigației intelectuale, spiritului critic, auto-educației.

Consecințele acestei veritabile mutații epistemologice sunt încă greu de estimat în totalitate. Sigur este că ele subliniază **inexistența unei raționalități unice, supreme şi privilegiate**, fie aceasta în filosofia ştiinței, fie în cultură, educație, economie, etc. Vedem în presupoziția de mai sus chintesența reacției anti-iluministe propuse de post-modernism; el se află exact la antipodul acelei rațiuni sau raționalități universale presupuse de iluminism, una şi aceeaşi la toți oamenii, de pretutindeni şi de totdeauna. Este, în egală măsură, o reacție la adresa cartezianismului, cu a sa "rațiune" (=bun simț) răspândită sau împărțită la fel tuturora. Acum, educatorul nu mai poate susține idealul unei raționalități absolute, unice, dominatoare, care ar instaura automat o anumită ierarhie de valori. El nu mai poate să pretindă că ar exista o singură cale de urmat (o cale "regală") pentru atingerea țelurilor educației. Adeziunea celui educat la un sistem de valori diferit de al educatorului, necesitatea respectării personalității sale şi a opțiunilor

adesea divergente fată de ceea ce s-ar considera "corect" sau "dezirabil" pun probleme mult mai adânci decât s-ar crede la prima vedere.

Pe planul **metodologic** (al **metodologiei**) se cere conştientizarea imposibilității impunerii unei/unor metode unice în activitatea pedagogică, întrucât niciuna nu asigură, izolat, certitudinea absolută a reuşitei. Astfel, "expansiunea metodologică" la care se referă didactica modernă (= o **sinteză** a metodelor, prin combinarea lor conform scopului/scopurilor urmărite) nu mai este o simplă exigență teoretică, ci o necesitate practică rezultată din recunoaşterea pluralității opțiunilor şi valorilor educației.

Pe planul **conținuturilor** educației şi învățământului devine de acum impropriu a se prezenta un singur tip de conținut, invariabil acelaşi la un nivel şi profil anumit. În acest context, diversitatea şi concurența ideilor urmează să decidă: manuale şi programe analitice multiple, variate, care să înfățişeze conținuturile în cât mai multe moduri, pentru ca dialogul educator-educat să aibă la bază pluralismul concepțiilor şi opțiunilor teoretice din care apoi să se decanteze concluziile şi soluțiile cele mai adecvate. Desigur, aceasta nu exclude, ci presupune stabilirea prealabilă a unui "diapazon" fundamental, de unde să se pornească.

Se pune, din punct de vedere general-filosofic întrebarea: **cât de departe putem merge în atenuarea şi amendarea realismului tradițional?** Un răspuns în varianta tranşantă este greu de oferit, pentru că gama dezbaterilor este astăzi imensă, pe un registru cvasi-nelimitat de accepțiuni şi opțiuni: de la slăbirea realismelor "tari" şi susținerea ontologiilor "slabe" până la respingerea oricărui fundament cognitiv şi lingvistic stabil. Totuşi, nu pare că realismul ontologic şi epistemologic ar fi în zilele noastre o teorie depăşită. El nu a murit, cu toate că unii teoreticieni s-au grăbit să-l declare astfel, precum odinioară Nietzsche pe Dumnezeu. Din acest motiv, nici filosofia sau filosofiile educației nu-l pot desconsidera.

Admiterea unei **realități independente ontologic şi epistemologic de gândirea umană** ne apare ca act filosofic fundamental pentru educație şi ştiințele despre ea, sub aspectul presupozițiilor filosofice. Dacă fie educatorul, fie educatul, sau amândoi, nu vor cădea de acord asupra unei realități exterioare lor şi - cel puțin parțial independente de gândirea amândurora, procesul educațional va fi "suspendat" într-un solipsism relativ sau absolut. Afirmația pare un truism, dar propunem, pentru reflecție de durată, examinarea comportamentului tipului de profesor cu personalitate tiranică/autoritară. El este convins de faptul că propria sa persoană este **alfa** şi **omega**; numai ea contează şi, în consecință, acest profesor nu ia în considerare cu

adevărat fiinţele elevilor săi. În fond, ei nici nu există **de jure** în mintea "tiranului", care îi "suspendă" ontologic şi epistemologic din judecăţile sale. Pentru asemenea cadre didactice (dacă denumirea mai stă în picioare) toţi elevii sunt la fel - de fapt nu există decât un prototip abstract de elev, mereu identic, cu un grad de realitate ficţională. Realitatea obiectivă a clasei de elevi, cu peisajul său "colorat" în multe nuanţe, funcţie de particularităţile individuale este automat invalidată şi constrânsă pe calapodul prototipului-normă proiectat de amintitul profesor în mintea sa.

Reciproc, elevul inhibat, timorat de profesorul autoritar, se refugiază în sinele său prin "suspendarea" ontologică şi epistemologică a acestuia. Nu mai este atent la lecţie, nu-şi mai pregăteşte temele acasă, etc., fiindcă simte şi ştie că nu e stimulat, motivat în nici un fel. El se comportă ca şi cum ar anula **de facto** realitatea obiectivă (mai exact, realitatea fizică) a profesorului, putând să-şi structureze în cazul repetării nefericitelor experienţe convingerea că toţi profesorii sunt la fel, adică imposibili. La rândul său, elevul îşi confecţionează un calapod mintal ancorat în aceste presupoziţii, cu care nu va întârzia să-şi măsoare magiştrii.

Capcanele non-acceptării realismului se numesc **solipsismul relativ** şi **solipsismul absolut**.

Solipsismul relativ nu va putea fi rezolvat decât prin admiterea de către fiecare actor al procesului educaţional a unei conştiinţe extra-umane care furnizează şi eventual dirijează datele senzoriale, orientând şi procesele gândirii, în afara oricărei posibilităţi de influenţare.

Solipsismul absolut, dacă va fi admis, nu va mai avea nici o soluţie. În acest caz, educatorul şi educatul nu vor recunoaşte existenţa vreunei alte entităţi în lume în afara propriei gândiri (eventual a propriului corp). Aceasta ar fi singura sursă a tot ceea ce se percepe şi se raţionează. În ultima ipostază imaginată aici, relaţia educator-educat este practic anulată, iar procesul educaţional care presupune prin excelentă biunivocitatea - nu mai poate fi susţinut nici măcar ca idee. Or, educaţia există, totuşi, şi realitatea ei nu poate fi negată.

Realismul ontologic este primul care, după părerea noastră, trebuie admis. În absenţa binomului educator-educat nici educaţia nu mai există.

Urmează **realismul epistemologic**. În procesul educaţional intervine **cunoaşterea**, prin intermediul **informaţiei**, dar implicată şi în angajarea structurilor psihologice şi comportamentale. Oricât de mult ne-am îndoi de valabilitatea procesului cunoaşterii pedagogice, meritele paradigmelor educaţiei, aspiraţia lor crescândă spre adevăr şi certitudine în investigarea

complexității ființei umane sunt **certitudini**. Acest proces cuprinde întregul domeniu al educației (subiect, metode, finalități) şi nu considerăm că ar putea fi contestat în **ansamblul** său.

Acest proces de "arheologie a presupozițiilor" pretinde reconsiderarea unor presupoziții filosofice tradiționale ale teoriilor educației, în mod deosebit sub aspectul consecințelor lor practice. O dată admis, realismul se cere mereu nuanțat şi regândit. De pildă, un studiu aprofundat merită problema relativității cunoştințelor şi deprinderilor celor educați, analiza lor din punct de vedere psihologic, epistemologic, logic şi praxiologic. Nu trebuie niciodată uitat că în educație filosoficul se manifestă rareori în stare "pură"; cel mai frecvent i se dă curs prin intermediul comportamentelor psihologice ale partenerilor, ceea ce face deosebit de dificilă disocierea lui din întregul activității. De asemenea, interesante cercetări s-ar putea axa pe relația dintre pretenții (norme, idealuri) şi realizări efective (rezultate) în educație şi învățământ, sub aspectul presupozițiilor filosofice angajate de actorii realității educaționale.

Ştiințele educației urmăresc cercetarea adevărului despre obiectul lor, prin metodologii perfectibile, rafinate pe parcursul timpului. Cercetarea adevărului n-ar putea avea loc în absența mai multor discipline filosofice (cum este logica, de exemplu) care devin instrumente prețioase de lucru. Dacă avem în vedere evoluția istorică a teoriilor educației, identificăm în interiorul acestora numeroase erori, inadvertențe, naivități. Nu întotdeauna teoreticienii educației s-au preocupat de eventualele consecințe empirice ale creațiilor proprii; de puține ori teoreticienii au fost şi practicieni, şi reciproc. Dar nu putem nega procesul constituirii treptate a unor cunoştințe certe, îndreptățindu-ne să credem într-un **progres** al ştiințelor educației, aliate fiind cu celelalte discipline.

Progresul ştiințelor educației depinde în mare măsură de **metodologiile** utilizate de ele, purtătoare implicite de presupoziții filosofice. Subsidiare ale teoriei, metodele reflectă şi ele, poate încă mai fidel, evoluția paradigmelor educației. Ca în oricare alt domeniu al activității umane profesionalizate, cercetarea pedagogică porneşte de la **probleme**, continuă cu avansarea unor **soluții** care, o dată testate şi confruntate cu realitatea întâlnesc noi probleme ş.a.m.d. Cercetarea continuă cu efortul elaborării unor alte şi alte soluții la probleme teoretice şi practice. Am sublinia aici faptul că literatura noastră de specialitate pune accentul excesiv, credem, pe finalitatea **practică** a cercetării pedagogice. Nu dorim să contestăm ci, dimpotrivă, să relevăm suplimentar importanța ei excepțională; numai că, în acest fel, nu se mai poate da seama de setul de presupoziții filosofice inerent cercetării. Acele "ipoteze latente" de care s-a vorbit frecvent

comentându-se desfăşurarea cercetării sunt, probabil, şi cele mai bogate în presupoziții filosofice, adesea neexprimate şi neconştientizate.

Desfăşurările metodologice cele mai fructuoase pretind ceea ce s-a numit **deschiderea la experiență**, dar nu "experiență" în sens îngust, ci "filtrată" prin prisma filosofiei, eventual a unei conştiințe filosofice. Formulată de matematicianul, filosoful şi pedagogul elvețian Ferdinand Gonseth, exigența deschiderii la experiență este mereu actuală pentru orice teorie factuală. E binecunoscut faptul că teoriile se probează prin aplicații pe baza consecințelor empirice deduse din ele, cu posibilitatea corectării aspectelor nerelevante sau nerealiste (elaborarea de teste tot mai severe). Practicienii educației **aplică**, dar şi **evaluează**, fac **corecții** şi **adaptări** teoriilor, în funcție de adecvarea lor la realitatea empirică, în ultimă instanță, de capacitatea acestora de a rezolva probleme.

De la solipsism la transcendentalism şi realism distanța nu este prea mare, dar ştiințele educației se blochează definitiv şi irevocabil în ipoteza respingerii "totale" a realismului ontologic şi epistemologic. Oricât de numeroase ar fi criticile care li se aduc, considerăm că acesta este **elementul fundamental** al presupozițiilor lor filosofice, la care ele nu trebuie să renunțe. În fond, nici postmodernismul nu neagă în bloc, total şi complet, realismul filosofic, ci cere numai amendarea acestuia intr-o varietate de teoretizări menite să-i lase educatorului/pedagogului misiunea deciziei finale.

* Material publicat într-o formă puțin diferită în "Paideia", nr. 4/1996

Referințe bibliografice

Antonesei L., **Paideia. Fundamentele culturale ale educației**, Editura POLIROM, laşi, 1996

Botez A., **Realism şi post-modernism în filosofia ştiinței**, în "Revista de filosofie", nr.1/1990

Cucoş C., **Pedagogie**, Editura POLIROM, Iaşi, 1996

Ionescu M., Radu I. (coordonatori), **Didactica modernă**, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995

*** **Logică şi educație**, Editura Junimea, laşi, 1994

Planchard E., **Pedagogie şcolară contemporană**, EDP, Bucureşti, 1992

Suchodolski B., **Pedagogia şi marile curente filosofice**, EDP, Bucureşti, 1969

Văideanu G., **Educația la frontiera dintre milenii**, Editura Politică, Bucureşti, 1988

5.5. OBIECTIVE FUNDAMENTALE ALE EDUCAȚIEI ADULȚILOR ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ*

Considerăm că orice încercare de circumscriere a obiectivelor fundamentale ale educației adulților în lumea contemporană trebuie să pornească de la premisa că această modalitate a educației reprezintă la ora actuală mai mult decât un interes teoretic-profesional(izat); ea este **o stare de spirit**, **un modus vivendi**, altfel spus, o condiție **sine qua non** a omului de astăzi. "Axată pe valori, atitudini, stiluri de viață, modele de acțiune, educația adulților acționează asupra unei persoane independente, centrată, în principal, pe opțiune" [1] , a unei personalități care țintește spre **perfecționare** și **autodepășire**.

Dacă factorul de interes inițial al demersului educației adulților era convergent spre scopul pregătirii profesionale a forței de muncă, a flexibilizării bagajului de cunoștințe și abilități al acesteia pentru acomodarea rapidă la schimbările economice și tehnologice, ulterior a reieșit că adultul reprezintă mai mult decât o unealtă de muncă, el punând în joc în întreaga sa viață și activitate aspirații, trebuințe, idealuri etc. foarte complexe și de o mare diversitate, într-un cuvânt, **ființa sa culturală**. "Cultura stimulează, mai mult decât orice alt domeniu, autoeducarea și autoinstruirea. Pe lângă perfecționarea profesională, recalificare și reconversie profesională, esențiale în realizarea unor scopuri, individul are trebuință de a accede la nivele superioare de cultură și afirmare a sa în funcție de aspirațiile și idealurile sale" [2] .

Particularizând pentru Uniunea Europeană și, în general, Europa Occidentală – direcție în care atenția României se îndreaptă statornic și programatic -, se pot discerne câteva aspecte deosebit de importante ale educației adulților și educației permanente, aflate în centrul dezbaterilor internaționale de specialitate. "Modelul european", așa cum este el denumit în discursurile politicii educației și culturii de pe continentul nostru, conține coordonate majore, în fapt tot atâtea potențialități care așteaptă a fi valorificate pe deplin. Este vorba de **comunicare** (prin **procesarea informației**), **transparență**, **cooperare**, **democrație**, **controlul** din partea

structurilor politico-administrative comunitare, cu consecința promovării unor valori specifice prin intermediul educației adulților: **libertatea de mişcare** (**libera circulație a persoanelor**, **capitalurilor**, **ideilor** etc.), **dezvoltarea economică**, **conservarea păcii, a mediului ambiant** şi **diversității culturale** în interiorul Uniunii Europene [3] . Acestea se regăsesc cu regularitate stipulate şi în documentele UNESCO, oricând se face referire la exigențele educației şi învățământului pe plan mondial la sfârşitul de secol şi mileniu pe care îl trăim:

- **educația pentru toți, pe durata întregii vieți**;
- **educația în spiritul toleranței comunitare şi interculturale (pentru "a trăi împreună")**;
- **păstrarea şi punerea în valoare a pluralismului cultural (a multiculturalității)**;
- **educația în spiritul unei noi etici a ştiinței şi tehnologiei**;
- **conştientizarea problemelor mediului înconjurător – scop al educației ecologice**;
- **edificarea graduală a societății informaționale globale**;
- **educația pentru pace, drepturile omului, democrație** [4]

În acest context, al naşterii şi dezvoltării "societății învățării", dirijate de o complexitate mereu crescândă a interacțiunilor cultural-simbolice, unde persoanele lipsite de obişnuința de a învăța sunt dezavantajate social, iar cei care poartă balastul eşecurilor anterioare au dificultăți tot mai mari în viață, un rol excepțional de important revine instituțiilor de educație a adulților, în primul rând universităților populare care:

- oferă un vast tezaur de experiență;
- sunt în măsură să îşi adapteze oferta particularităților individuale de învățare, să se adreseze unor categorii socio-profesionale şi de vârstă foarte variate;
- sunt capabile să adopte o formă flexibilă de organizare, orientare şi finalizare a activității proprii

După cum s-a afirmat, "…situația economică şi socială a următorilor ani se va caracteriza prin creşterea accelerată a incertitudinilor de aşa manieră încât va fi încă mai importantă prelucrarea într-un mod mai flexibil a exigențelor, care sunt din ce în ce mai variate şi totodată abundente de informații. Societatea secolului XXI va fi definită nu numai prin schimbul de bunuri ci şi prin cel al producției, transferului şi schimbului de cunoştințe, prin accesul la cunoaşterea teoretică şi practică în mod special, adică prin investițiile de resurse umane. Schimbul şi adaptarea specializării vor dobândi un loc prin excelență deosebit în această fază de transformare…Pe

lângă necesitatea de a ieşi în întâmpinarea acestei viteze de depreciere (a cunoştinţelor – n.n.) cu educaţia permanentă, cât mai bine organizată, transmiterea noilor cunoştinţe trebuie făcută cât mai inteligent posibil, pentru că simpla cunoaştere nu e suficientă pentru a pătrunde în hăţişul ce caracterizează societatea informaţiei şi participarea în această societate" [5].

Educaţia adulţilor mai este uneori înţeleasă la noi – şi nu numai - ca un remediu "tehnic", provizoriu şi imediat la neajunsuri ale vieţii de fiecare zi (de exemplu, şomajul), cărora li se oferă soluţii de primă instanţă (cum ar fi, de pildă, recalificarea). Dar, a reduce omul la dimensiunea sa lucrativă, productivă, eficientă pe plan material ş.a.m.d. înseamnă a-i neglija specificul ireductibil de fiinţă în paradigmele culturii şi civilizaţiei. In acord cu concluziile psihologiei şi pedagogiei contemporane, care arată că **însuşirea cunoştinţelor** nu mai poate fi considerată prioritară în educaţie şi învăţământ, imperativele educaţiei adulţilor vizează acum **exersarea capacităţilor de operare logică, raţională, de prelucrare şi selectare a informaţiei, a deprinderilor de muncă intelectuală şi învăţare independentă** .

Consecinţa majoră a acestui mod de înţelegere a rosturilor educaţiei adulţilor este repunerea în discuţie şi evidenţierea limitelor unor distincţii tradiţionale, cum sunt **timpul liber – timpul de lucru**, **activitatea salarizată – activitatea benevolă** (**utilă social**), **formarea profesională iniţială – educaţia permanentă**, **educaţia generală – educaţia profesională**, **viaţa şcolară – viaţa profesională**, respectiv depăşirea gândirii rigide, dihotomice. "Evoluţiile sociale, economice şi tehnologice cer, de asemenea, şi îndeosebi cu o mai mare urgenţă pe piaţa muncii, cunoştinţe şi abilităţi care devin pe zi ce trece mai ample şi mai exigente. **Acestea deja nu se mai pot satisface cu capacităţi pur tehnice. Este nevoie de o gândire analitică, o atitudine de soluţionare a problemelor, competenţă în previziune şi planificare, capacitatea de a învăţa, creativitate şi flexibilitate. Pe lângă acestea, îşi găsesc un rol important competenţa ecologică şi tehnologică, utilizarea timpului, procesarea informaţiilor şi puterea de a percepe ceea ce e drept şi ceea ce nu e drept sau corect**" [6].

Desigur, asemenea probleme depăşesc capacitatea subsistemului de educaţie permanentă/educaţia adulţilor, atât privit în interiorul unei ţări (ca element al sistemului social global) cât şi în context european/internaţional. Este necesară strânsa cooperare cu factorii politico-administrativi, economici şi mass-media pentru progresul şi reuşita acestei activităţi,

lucru demonstrat de succesele obținute în țările civilizate, cu un înalt nivel industrial, tehnologic şi informațional. Firește, situația nu trebuie idilizată, fiindcă nici în Occident oportunitățile nu sunt exploatate la dimensiunea lor reală. De pildă, multiplele impasuri economico-financiare, tehnologice, informaționale din Europa şi diferite zone ale planetei, efectele "mondializării", adâncirea decalajelor dintre țările bogate şi cele sărace, problemele analfabetismului, lipsei de alimente, şomajului, poluării, consumului de droguri şi violenței, persistența unor focare de război "cald" şi "rece", militar şi/sau civil şi apariția altora pe suprafața Terrei (pentru Europa Balcanii continuă să fie "butoiul cu pulbere", pe fondul resuscitării şovinismului, naționalismului şi xenofobiei) constituie tot atâtea provocări la adresa educației adulților, care se vede uneori – din motive obiective – redusă la neputință.

Păstrând un optimism lucid şi rămânând la scară europeană, se poate afirma că îmbunătățiri în subsistemul educației adulților/educației permanente există deja şi vor fi aduse şi pe viitor de cooperarea internațională/transnațională în domeniu – cu implicarea factorilor politici, guvernamentali comunitari şi naționali -, plan pe care România a făcut deja paşi importanți, în special prin cooperarea ANUP cu IIZ/DVV (implementarea programelor PHARE, SOCRATES, a programelor pilot, schimbul transnațional de experiență, promovarea rețelelor europene de profil, specializarea/formarea formatorilor din subsistemul educației adulților etc.). În pofida obstacolelor de tot felul, de la cele binecunoscute (nivelul scăzut de salarizare al personalului, timpul insuficient pentru activitățile de bază, centralismul excesiv), până la cele mai puțin evidente şi cunoscute (bibliografia lacunară, excesiv de generală în domeniul educației adulților, lipsa pedagogilor-referenți specializați, inexistența unui modul de pregătire universitară corespunzător ş.a.), activitatea de educație a adulților din țara noastră a acumulat numeroase succese certe, substanțiale, care îi oferă perspective promițătoare.

Apare acum cu forța evidenței faptul că, în condițiile impuse de societatea sfârşitului de secol şi mileniu, educația adulților, aflată în plină reformă şi restructurare pe plan internațional, nu este numai în măsură să lămurească şi să adâncească semnificațiile paradigmei pedagogice actuale, dar şi să propună ea însăşi o paradigmă nouă. Interesul acordat în Europa şi în lume coordonatelor **tranziției** în educația adulților şi educația permanentă se obiectivează în numeroase manifestări ştiințifice, dezbateri şi lucrări diverse, focalizate asupra:

- **inovației/inovării prin formarea continuă**;
- **reacției sistemelor de formare față de mecanismele şi efectele tranziției**;
- **studiului şi modelării comportamentului** (**individual şi colectiv**) **față de formarea continuă şi mobilitatea socio-profesională**;
- **recalificării/reconversiei profesionale a şomerilor**;
- **alfabetizării, concentrate asupra domeniului "tehnicilor culturale"** (**scris-cititul, operațiile aritmetice elementare**);
- **modelelor de finanțare** (**piața liberă** vs. **stat**);
- **configurarea standardelor de formare a formatorilor** etc.

Acestea sunt elemente ale unei paradigme a viitorului, prefigurată încă din prezent. Personalitatea adultă responsabilă şi creatoare în toate domeniile de activitate reprezintă un deziderat major al mileniului III, un ideal spre care se îndreaptă eforturile societății, pe măsura edificării condițiilor materiale şi spirituale favorabile acestuia. Dacă acceptăm că pe plan internațional/mondial se vorbeşte despre tranziție în educația adulților, atunci va trebui să ne menținem pe linia luciditații şi să recunoaştem o nouă ipostază a **unității în diversitate**, uneori bulversantă şi descurajantă, dar, în orice caz, provocatoare a resurselor majore de inteligență, creativitate şi acțiune eficientă a ființei umane.

* Textul articolului reproduce, în linii mari, conținutul unei comunicări prezentate de autor la dezbaterea **Educația permanentă la noi şi în lume**, organizată de Casa Municipală de Cultură şi Universitatea Populară Cluj-Napoca în "Săptămâna Educației Permanente", Cluj-Napoca, 1-5 noiembrie 2000. Lucrarea a fost publicată în „Paideia", nr. 1-2/2001.

Note şi referințe bibliografice

1. Vezi C. Schifirneț, **Educația adulților în schimbare**, Editura Fiat Lux&ANUP, 1997, p. 10
2. **Ibidem**, p. 12

3. Vezi R. Süssmuth, **Dimensiunea europeană a educației adulților**, în N. Săcăliş, **Politica culturală şi politica educațională – la noi şi în lume -**, Asociația Universităților Populare din România, Universitatea Populară "Ioan I. Dalles", Bucureşti, 1997, p. 19

4. Vezi discursul lui K. Matsuura (Director general al UNESCO), **L'UNESCO de demain,** la Forumul elvețian de politică internațională, Geneva, 4 mai 2000, reprodus în "Information et innovation en education", No. 104, septembre 2000, p. 2

5. R. Süssmuth, **op.cit.**, p. 21-22 şi urm.

6. **Ibidem**, p 22

6. ÎN LOC DE ÎNCHEIERE

6.1. GÂNDURI DESPRE O INIȚIATIVĂ UNIVERSITARĂ*

Prin decizia Senatului Universității "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca din 26 octombrie 1992, lua ființă Centrul pentru formarea continuă a adulților (**Centre pour la formation continue des adultes**)[1], cu declarate şi elaborate finalități ştiințifice şi didactice. Printre secțiile sale (formarea şi perfecționarea operatorilor PC, perfecționarea învățării limbilor străine, prelegeri teoretice şi seminarii practice de didactică aplicată ş.a.) se numără şi Şcoala de înalte studii postuniversitare istorice şi filologice. Este, probabil, cea mai reuşită creație a unor distinşi dascăli din învățământul universitar de specialitate clujean (Viorica Pamfil - director de studii, Pompiliu Teodor, Nicolae Edroiu, Mircea Muthu - membri ai consiliului de administrație, pentru a aminti numai câțiva), pe linia unor mari inițiative anterioare ilustrate de Sextil Puşcariu şi Constantin Daicoviciu.

Care sunt liniile directoare ale activității Şcolii postuniversitare amintite? Considerăm că cel puțin trei au fost considerentele sau rațiunile demarării ei:

- necesitatea primordială a studierii istoriei şi, corelativ, a formării specialiştilor istoriografi pornind nu de la teze generale şi idei **a priori** despre ceea ce este istoria (situația cunoscută din vechiul regim), ci de la **izvoarele istorice reale**, de la **documentul istoric**, pentru ca astfel judecata celui implicat să se formeze în spiritul gândirii istorice autentice, evitând prejudecățile păgubitoare;
- exigența teoretică şi practică de prim rang a **cunoaşterii limbilor clasice** pentru înțelegerea şi interpretarea documentului istoric, respectiv perfecționarea continuă în această activitate, foarte dificilă şi importantă, atât pentru filolog cât şi pentru istoric;
- imperativul major al formării unei noi generații de **editori de texte** (acțiune întreruptă aproape complet în anii "epocii de aur"), care să restituie documente inedite, de o valoare excepțională în studiul istoriei, aflate în cantități enorme, multe necercetate, la arhive şi biblioteci.

Inițiativa a întrunit un mare entuziasm din partea specialiştilor istorici şi filologi, nu mai puțin a cursanților. Cei ce cunosc particularitățile învățământului universitar de istorie anterior lui Decembrie 1989 s-au lovit de numeroasele anomalii ale acestuia, perpetuate din motive ideologice. Ele datau de la reforma învățământului din 1948 şi, din câte ne dăm seama, nu au fost

nici acum eradicate în totalitate (de pildă, împărțirea istoriei naționale şi universale pe epoci, perioade, destinate studiului pe ani universitari distincți). Cu cât regimul comunist s-a apropiat de sfârşitul său inevitabil, cu atât dominația ideologică devenea tot mai apăsătoare şi pentru ştiința istoriei. Istoria națională şi universală era concepută de aparatul politic sub formă de teze generale, indiscutabile, eludând treptat recursul la izvoarele istorice. "Certitudinile" dogmatice, îmbibate cu un naționalism altoit ideologic, trebuiau să substituie cercetarea istorică autentică. Consecințele sunt dramatice: generații de absolvenți de profil ținute departe de izvoare, împiedicate să ajungă la ele, deoarece, în caz contrar, s-ar fi putut să ajungă la alte concluzii decât acelea ale PCR şi secretarului său general. Din fericire, profesori excepționali şi studenți pasionați au menținut treaz interesul față de modalitățile veritabile de a cerceta istoria, în pofida vicisitudinilor de tot felul. Ei au înțeles să-şi servească profesiunea, nu să o aservească.

Cunoaşterea limbilor clasice (greaca şi latina) a fost şi ea, într-o măsură nepermisă, neglijată. Datorită aceloraşi rațiuni ideologice, planul de învățământ dinainte de 1990 privind formarea specialiştilor (nu numai în istorie, dar şi filosofie, de exemplu) a cuprins un număr cu totul insuficient de ore alocate studiului limbilor vechi. Or, nici istoricul, nici filologul -, adesea reuniți într-o singură persoană - nu-şi pot realiza **background**-ul fără acestea. Mai mult, cercetarea documentelor, a izvoarelor istorice, pretinde nu numai însuşirea unor structuri sau **patternuri** generale, ci, mai ales, exersarea lor continuă pe noi şi noi texte. Nu este suficient, cum spunea cineva, să cunoşti - chiar la perfecție - declinările substantivelor şi conjugările verbelor latine şi greceşti; esențialul constă în permanenta perfecționare prin exercițiul cu textul. Dacă vom adăuga la toate acestea fundamentul precar asigurat de studiile liceale la capitolul limbi şi cultură clasică - uneori inexistent -, avem încă un element de dificultate pentru cel ce doreşte să reconsidere pregătirea proprie, să o ia, în anumite situații, de la capăt. Nici măcar limbile moderne (franceza, engleza, germana, italiana, spaniola ş.a.) nu au beneficiat de o soartă mult mai bună, ştiut fiind că şi ele sunt menite să joace un rol excepțional în structurarea profilului personalității savantului istoric sau/şi filolog.

Editarea textelor aparținând diferitelor perioade istorice a trebuit să suporte, în ultimele decenii la noi, grele lovituri. Numeroase personalități de frunte ale ştiințelor istorice şi filologice au încercat în zadar, ani la rând, să demonstreze că politica de "austeritate" nu poate avea aici decât consecințe funeste. Generații de absolvenți ai facultăților de ştiințe umaniste nu au văzut documente vechi, n-au fost inițiate în cercetarea şi alcătuirea edițiilor critice. Vrafuri de tomuri,

multe dintre ele excepțional de valoroase, rămâneau în depozitele bibliotecilor şi arhivelor, necercetate sau cercetate parțial. Argumentul - invocat mecanic - era cel al lipsei de fonduri sau inoportunității unei atari întreprinderi. Editarea de texte a fost, după părerea noastră, un punct nevralgic al istoriografiei române din ultimii 20-30 de ani. Chiar dacă au apărut numeroase încercări reuşite în acest sens, nu s-a produs esențialul: ediții critice masive, de natură să faciliteze abordarea proiectului istoriografic suprem - tratatul de istoria României şi românilor, care să fie imediat sau simultan tradus în limbi de circulație internațională. S-a preferat însă polemica ideologică "subțire", nefundamentată, ce nu mai impresiona pe nimeni nici în țară, necum peste hotare. Un asemenea tratat - pe care încă lumea culturii de la noi îl mai aşteaptă - ar fi (fost) cel mai bun şi solid argument al istoriografiei naționale, încununarea muncii calificate a editorilor de texte.

Cum dezideratele enunțate mai sus nu sunt deloc uşoare, mai ales când e vorba să fie întrunite de una şi aceeaşi persoană, activitatea Şcolii postuniversitare a fost deosebit de asiduă, metodologiile de lucru (cursuri teoretice şi practice, seminarii practice) urmărind operaționalizarea unor căi optime de realizare a acestora. Participanții (profesori de liceu, cercetători ştiințifici şi asistenți universitari) au experimentat deprinderea sau/şi perfecționarea cu idei, teorii şi metode moderne ale gândirii istorice, sisteme teoretice care, din variate motive, nu au ajuns la cunoştința lor în anii studenției, respectiv limbile clasice paradigmatice pentru istoria, evoluția culturii şi civilizației europene (greaca şi latina clasică, latina medievală ca limbă a izvoarelor, indispensabilă studiului amintit) şi cele de circulație în Evul Mediu şi epoca modernă (germana medievală şi modernă, maghiara medievală a documentelor). Un loc foarte important l-a ocupat familiarizarea cu critica şi tehnica editării de text (studiul atent al textului original, al copiilor, colaționarea lor, acribia ştiințifică indispensabilă editării, analiza comparată a edițiilor critice, etc.). Am putea spune că la acest ultim capitol toată lumea a fost nevoită să o ia de la început, nici unul dintre cursanți nefiind practic experimentat în domeniu.

Nu mai puțin importante sunt finalitățile educative, pedagogice ale inițiativei. Considerăm că ea întruneşte toate atributele unui reuşit experiment de **educație a adulților**, în ipostaza particulară a acestora de tineri specialişti în ştiințele socio-umane, mai ales filologie şi istorie. Pentru asemenea discipline, restructurările, schimbările ideatice care determină reconfigurări practic-comportamentale sunt mai rapide, mai radicale şi spectaculoase decât în altele. Enorma schimbare de atitudine şi mentalitate în rândul specialiştilor din ştiințele

socio-umane după Decembrie 1989 implică nenumărate şi neîncetate eforturi pentru aproprierea adecvată a obiectului muncii lor. Dezideologizarea învăţământului şi cercetării, libertatea dobândită de a se investiga subiecte până nu demult interzise, posibilitatea contactului cu colegi de peste hotare, din ţări cu o mare experienţă în cercetarea realităţilor sociale, reprezintă tot atâtea temeiuri pentru profesori, cadre universitare şi cercetători (vârsta tânără este o constantă a schimbărilor, dar nici celelalte generaţii nu pot şi nu trebuie să rămână pasive) de a nu se mulţumi cu ceea ce ştiu şi au realizat, de a păstra mereu trează conştiinţa necesităţii autoperfecţionării. Problema cea mai importantă este disocierea acestor imperative de substanţă de lozinci formaliste, îmbinarea **ştiinţificului** şi **educativului** cu **instituţionalul**, pentru realizarea rectitudinii ştiinţifice în ambianţa creaţiei.

Ca unul dintre participanţii şi absolvenţii primei promoţii de doi ani (1991-1993), am fost implicat direct în toate aceste activităţi, care dau relief şi personalitate unei iniţiative deocamdată singulare în peisajul universitar din ţara noastră. Bunele aprecieri formulate în România şi străinătate la adresa Şcolii postuniversitare de înalte studii istorice şi filologice sunt un reper important al faptului că se află pe un drum bun. Desigur, această situaţie e susceptibilă de înnoiri, reconsiderări şi îmbunătăţiri, pentru o mai bună relaţionare a **formalului** cu **informalul**, la toate activităţile propuse (de pildă, excursiile de studii la unele biblioteci şi arhive importante au rămas proiecte de viitor). Terenul favorabil înnoirilor, diversificării activităţii Şcolii postuniversitare va fi nu peste multă vreme fructificat, din motivul că nerealizările de moment nu se datorează insuficienţelor ştiinţifice sau didactice, ci unor sincope de ordin birocratic-financiar. Nu ne îndoim de faptul că generaţiile următoare ce se vor succeda prin această distinsă instituţie, atât de specifică spiritului transilvan, dar în consonanţă cu valorile umaniste naţionale şi universale, vor spori cantitativ şi, în special, calitativ realizările noului început de drum.

* Articol publicat parţial în "Paideia", nr. 4/1994

Referințe bibliografice

[1] Privitor la motivația constituirii şi scopurile Centrului pentru formarea continuă a adulților de la Universitatea "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, spicuim din broşura editată de Rectorat în limba franceză:

"La formation continue des adultes est devenue une composante importante du procès de transition vers l'économie de marché et l'Etat de droit, ainsi que du developpement économique, social et culturel de la société. Elle constitue en même temps un excellent moyen pour la mise à profit des connaissances professionnelles au service du progrès de l'humanité.

La transition vers l'économie de marché et l'Etat de droit peut être réalisée seulement si des politiques économiques et institutionnelles adequates sont mises en place et si on essaie simultanément d'approprier la formation professionnelle des spécialistes. L'Université, en tant qu'établissement d'enseignement supérieur, dispose des moyens nécessaires pour concourir à la réalisation de cette adaptation.

Compte tenu de ces prémisses générales et prenant en considération les besoins réels mis à jour dans l'activité professionnelle des diplômés, l'Université "Babeş-Bolyai" a organisé le Centre pour la Formation Continue des Adultes. Il réunit tous ces éléments destinés à la préparation continuelle des licenciés, ainsi que ceux exigés par l'instruction des personnes à qualification secondaire (baccalauréat).

Les objectifs généraux du Centre:

i. qualification et nouvelle formation des chômeurs aux hautes ou moyennes études dans des spécialités accesibles à l'Université (informatique, management, langues étrangères, etc.);
ii. nouvelle orientation professionnelle des chômeurs à formation technique moyenne ou supérieure:
iii. formation complémentaire des employés des entreprises afin de leur assurer une nouvelle orientation rapide lors d'un changement de leur profile d'activité dans le même entreprise ou lors de la cessation du travail;

iv. maintien d'un certain niveau professionnel en concordance avec le rythme du renouveau de la science et de la culture et avec les exigeances pratiques de la société;
v. formation professionnelle dans les directions qui anticipent sur le développement de notre société en économie, culture et administration

Le Centre pour la Formation Continue des Adultes réunit les formations suivantes:
- Perfectionnement des professeurs de 1'enseignement préuniversitaire. Examen de capacité et grades didactiques;
- Formation postuniversitaire des juristes;
- Business School:
- Recyclage du personnel de l'industrie chimique;
- Recyclage du personnel de 1'assistance sociale;
- Initialisation et perfectionnement dans 1'utilisations des ordinateurs;
- Apprantissage des langues modernes;
- Didactique de l'enseignement supérieur;
- **Ecole d'études philologiques et historiques**;
- Formation du personnel pour des activités sportives.

6.2. COOPERAREA ROMÂNO-GERMANĂ ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR - REALIZĂRILE UNUI PARTENERIAT DURABIL*

Anii '90 au marcat începutul unei noi perioade în educația adulților din România. După decenii întregi de intoxicare ideologică sosea un timp al marilor promisiuni dar şi al provocărilor de tot felul. Tarele trecutului amenință în continuare să ne sufoce, acumulările de pe un plan sau dintr-un domeniu sunt permanent puse sub semnul întrebării de incertitudinile de pe alte planuri sau din alte domenii.

Anterior, educația adulților în țara noastră nu fusese deloc scutită de erori şi, mai ales, de neînțelegeri şi prejudecăți. Stigmatizate ca reminiscențe ale vechiului regim, universitățile populare, casele de cultură şi căminele culturale riscau - în lipsa unei strategii adecvate - să dispară de pe harta țării, la un loc cu atâtea bunuri naționale distruse peste noapte de furia protestatară post - 1989. Prejudecata cu gir oficial că în aceste instituții au lucrat doar persoane care nu s-au putut afirma în altă parte, slab calificate, cu o pregătire profesională precară şi puternic ataşate regimului comunist, s-a instalat deosebit de ferm în mințile multora, fie aceştia oameni cu studii superioare şi posesori ai unor abilitări psihopedagogice. Cu doar 2-3 ani în urmă, un confrate universitar de ştiințele educației (deci nicidecum profan în materie) îmi împărtăşea cu cinism o cutremurătoare "convingere" personală: "Dacă aş putea, aş dinamita toate aceste aşa-zise instituții de educație a adulților, să nu mai rămână nici o cărămidă din ele; sunt locuri unde nu se face nici un fel de educație şi care nu-şi au rațiunea de a exista!". Evident, colegul meu vorbea din ignoranță, căreia îi acorda însă o valoare de etalon. Nu a fost singura împrejurare în care mi-a fost dat să aud enormități din partea cuiva dar, cu siguranță, atunci absurdul şi grotescul au întrecut cu mult limitele imaginației mele.

Personal am luat contact pentru prima oară cu activitatea desfăşurată de ANUP în colaborare cu Biroul IIZ/DVV în anul 1994. Participam la un Simpozion Waldorf organizat la Cluj-Napoca, ocazie cu care am făcut cunoştință cu membri din conducerea ANUP (în mod deosebit evidențiindu-se D-na Prof. Ileana Boeru, la acea dată preşedintele Asociației). Ei mi-au relatat pe larg despre activitatea, rolul şi meritele Biroului IIZ/DVV, mai ales ale D-nei Ellinor Haase, Directorul său, în reorganizarea educației adulților din România. Ca tânăr asistent universitar aflat în căutare de teme de cercetare şi specializare mi s-a părut interesantă şi atractivă apropierea de acest domeniu, puțin abordat în sfera învățământului superior. Aveam să

descopăr astfel o lume care mi-a configurat în timp multiple sensuri fundamentale, modalităţi de gândire, înţelegere, trăire şi acţiune pe plan profesional şi general-uman. Intenţionez în continuare să subliniez câteva din ideile ce m-au marcat profund pe parcursul revelării universului educaţiei adulţilor, în strânsă legătură cu activitatea de peste 5 ani a Biroului IIZ/DVV în România şi, evident, personalitatea de excepţie a D-nei Prof. Ellinor Haase.

Minunată întruchipare, prin exactitate şi concizie, a spiritului german, dânsa prefigura dintru început scopul şi obiectivele instituţiei pe care o reprezintă la noi: "Misiunea mea în România constă pe de o parte în intensificarea colaborării între asociaţiile noastre de tip holding - DVV şi ANUP (Asociaţia Naţională a Universităţilor Populare înfiinţată în aprilie 1993), iar pe de altă parte şi în sprijinirea contactelor între diferitele universităţi populare, a schimburilor şi întâlnirilor între instituţii sau persoane, sprijinirea infrastructurii în diferite universităţi populare, ajutor şi sprijin cursurilor pilot sau proiectelor cu caracter model"[1]. Puţini, probabil, se gândeau atunci că abia deschisa cooperare româno-germană în domeniul educaţiei adulţilor va cumula pe parcurs atâtea rezultate şi succese, reuşind să transforme radical viaţa instituţiilor de profil din ţara noastră şi, desigur, a persoanelor implicate în această activitate. Mai ales că dificultăţile erau mari şi numeroase, după cum releva însăşi D-na Haase câţiva ani mai târziu: "Colegii români mi s-au părut la început oarecum dezorientaţi şi anxioşi, fără speranţă sau orientare către viitor, fără o idee concretă pentru viaţa lor profesională. Am conturat însă, împreună şi în timp nevoile lor urgente, dorinţele lor în perspectiva unei munci mai concrete, la obiect şi de ajutor pentru instituţia fiecăruia. De aceea, am stabilit ca prioritate **formarea** celor care lucrează permanent în instituţiile de educaţie a adulţilor, directori şi referenţi din universităţile populare, case de cultură, cămine culturale"[2] .

A fost aceasta începutul unei munci stăruitoare, plină de tenacitate, cu rezultatul transformării personalităţii celui care este chemat să transpună în realitate, concret, proiectul educaţiei adulţilor. Să fie el însuşi mai întâi schimbat, pentru a-i putea, mai devreme sau mai târziu, într-un fel sau altul, schimba pe alţii. În acord cu concluziile psihologiei şi pedagogiei contemporane, care arată că însuşirea cunoştinţelor nu mai poate fi prima prioritate a educaţiei şi învăţământului - prioritatea a devenit acum formarea şi exersarea capacităţilor de operare logică, raţională, de prelucrare şi selectare a informaţiei, formarea şi exersarea deprinderilor de muncă intelectuală şi învăţare independentă -, seminariile de perfecţionare a personalului român în străinătate (cu deosebire Proiectul PHARE din anii 1995-1996) au pus accentul pe modificarea

conştiinţei de sine. "...el (personalul permanent din instituţiile de educaţie a adulţilor - n.n.) se simte pe deplin responsabil şi pentru activitatea care se referă la conţinutul şi structurarea metodico-didactică a ofertelor. Această deplasare a accentului a condus, totodată, la o nouă percepţie a propriei persoane şi a funcţiei în cadrul instituţiei şi a contribuit în mare măsură la o nouă **conştiinţă de sine** (subl.ns.), care nu a influenţat numai instituţia şi mediul exterior, dar în câteva locuri a condus la apariţia unor noi relaţii între instituţia pentru educaţia adulţilor şi autorităţile locale"[3].

Formarea formatorilor (directori, referenţi şi profesori colaboratori) se dezvăluia a fi astfel "puntea de trecere" între acţiunea educativă concretă în educaţia adulţilor şi finalităţile acesteia. Era un demers practic foarte necesar, care nu neglijează însă deloc exigenţele teoretico-metodologice psihopedagogice, contribuind la clarificarea şi îndeplinirea lor dintr-o perspectivă particulară. Aici trebuie spus că, oricât de inacceptabil ar părea, literatura noastră de specialitate nu a adus încă lămuririle dorite pe marginea unui subiect de aderentă actualitate: **idealul educativ**. Se vorbeşte încă despre el în termeni foarte generali (personalitatea complexă, armonioasă, multidimensională etc., capabilă de adaptare la schimbările societăţii de astăzi), însă nu se particularizează trăsăturile dezirabile ale personalităţii adultului în România anilor 1990-2000 şi începutul următorului mileniu. Ce aduce în schimb, din acest punct de vedere, modelul german? "În Germania noi vorbim despre educarea unui "cetăţean responsabil" care nu se consideră ca obiect al istoriei, ci care înţelege să-şi ia cu deplină responsabilitate soarta în propriile mâini, care-şi cunoaşte şi foloseşte propria libertate de acţiune, care-şi cunoaşte şi respectă drepturile şi obligaţiile sale"[4]. Nu este uşor a gândi astfel şi a acţiona în consecinţă după aproape 5 decenii de autoritarism politico-statal în România, exaltare a virtuţilor "masei" şi negare a autonomiei, libertăţii şi responsabilităţii individuale! Şi totuşi, altă cale nu există, ţinând cont de permanentele şi rapidele transformări sociale (în ştiinţă, cultură, tehnică, economie, politică, administraţie etc.) care pun periodic sub semnul întrebării chiar cunoştinţele dobândite în învăţământul superior. Or, în condiţiile în care avem de-a face adesea la universitate cu reiterarea unor formule şi reţete ale pedagogiei generale sau ale didacticii de liceu, se poate vedea cum ele tind să restrângă periculos de mult orizontul de reflecţie şi acţiune al specialistului, să reducă pedagogia şi ştiinţele educaţiei la dimensiunea lor "tehnică". Educaţia adulţilor este uneori înţeleasă la noi ca un asemenea remediu "tehnic", provizoriu şi imediat la neajunsuri ale vieţii de fiecare zi (de exemplu, şomajul), cărora li se oferă soluţii de primă

instanță (recalificarea, să spunem). Dar, a reduce omul la dimensiunea sa lucrativă, productivă, eficientă pe plan material ş.a.m.d. înseamnă a-i neglija specificul ireductibil de ființă în paradigmele culturii şi civilizației. Un merit deosebit revine şi aici D-nei Haase, acela de a fi accentuat aceste idei teoretice şi a le fi încorporat organic tuturor activităților pe care le-a condus şi la care a asistat în întreaga țară (ateliere de lucru, seminarii cu directori, referenți, profesori-colaboratori din universități populare, case de cultură şi cămine culturale, simpozioane, colocvii, conferințe etc.).

De-a lungul timpului au apărut şi s-au manifestat în cooperarea româno-germană pe terenul educației adulților unele dificultăți obiective rezultate din particularitățile perioadei de reformă pe care o traversează țara noastră. Ele persistă încă şi, din cât se poate constata, îşi vor face simțite efectele în viitorul previzibil. De la cele foarte cunoscute (nivelul scăzut de salarizare al personalului, timpul insuficient pentru activitățile de bază, centralismul excesiv) până la cele mai puțin evidente şi cunoscute (bibliografia lacunară, excesiv de generală în domeniul educației adulților, lipsa pedagogilor/referenți specializați, inexistența unui modul de pregătire universitară corespunzător ş.a.)[5], toate impietează asupra calității rezultatelor obținute, uneori pun chiar sub semnul întrebării reuşita activității de educație a adulților. Soluția nu poate fi alta decât aceea a unei munci susținute, a efortului continuu depus de un personal bine calificat şi conştient de menirea sa. ”Schimbările efectuate până acum în domeniul educației şi necesitatea continuării unor reforme sunt însă strâns legate de cerințele corespunzătoare în sfera personalului. Programe judicioase în educația adulților/educația continuă şi necesitatea acestei educații, într-o țară în curs de tranziție ca România, sunt mult mai importante, iar aceste programe nu pot fi pur şi simplu “organizate”. Pentru aceasta este nevoie de personal permanent, calificat, care să se preocupe în mod continuu de necesități şi de acoperirea acestora, precum şi de controlul asupra rezultatelor. Numai o calificare suficientă a celor ce lucrează în domeniul educației va putea garanta înfăptuirea reformelor”[6]. Este exact ceea ce au făcut Biroul IIZ/DVV şi D-na Haase, punând accentul pe formarea formatorilor prin **perfecționare** - răspunsul adecvat la provocările perioadei de tranziție față de educația adulților.

Demn de remarcat este rolul pe care l-ar putea juca instituțiile de învățământ superior în tot acest demers. Pe bună dreptate se consideră că ele ar fi antrenabile (prin intermediul cadrelor didactice) în activitatea de pregătire a personalului calificat din universități populare, case de cultură şi cămine culturale, putându-se constitui chiar ca centre regionale de educație a adulților.

Evident, universitățile de stat dispun de resurse materiale şi umane considerabile în acest sens dar, din păcate, este foarte vizibil un anumit dezinteres din partea lor vis-a-vis de aplicarea teoriei pedagogice în educația adulților, ca **practică efectivă**. Această atitudine se regăseşte în mediul universitar şi atunci când este vorba de psihopedagogie şi ştiințele educației la modul general, controversele pe marginea Departamentului pentru pregătirea personalului didactic fiind în plină desfăşurare, mai ales la capitolul **curriculum**. Or, trebuie recunoscut de acum înainte faptul că această cooperare de peste 5 ani dintre ANUP şi IIZ/DVV a devansat cu mult oferta universitară (rămasă aproape pur teoretică), jalonând drumul educației adulților din România cu repere solide. Nu este exclus ca atunci când o parte a comunității universitar-academice va găsi de cuviință să renunțe la superba izolare în "turnul de fildeş", să constate că are mult de recuperat pe acest teren.

Cooperarea internațională între ANUP şi IIZ/DVV a avut, fără îndoială, numeroase consecințe şi pentru partea germană. Este cunoscut că într-o experiență de acest gen ambii parteneri au câte ceva de împărtăşit. "Care au fost efectele pentru mine, personal şi pentru experții din Germania, care au lucrat în România în cadrul acestui proiect? România a fost o lume aproape necunoscută şi un nou orizont care s-a deschis în fața noastră. Am cunoscut o țară cu o tradiție bogată în domeniul în care lucrez. Am învățat să apreciez eforturile colegilor mei din România de a depăşi situația foarte grea în care se aflau. Am cunoscut un alt ritm de muncă, o altă atitudine față de muncă, alte valori ale vieții. De aceea, pot să vă apun că şi pentru mine colaborarea cu România a reprezentat un câştig mare. Pentru colegii mei din Germania, în aceeaşi măsură, au fost convingătoare dăruirea, generozitatea şi ospitalitatea colegilor români. Deşi avem un avans enorm în ceea ce priveşte dotarea, cunoştințele şi aplicarea noilor metode şi tehnici în educația adulților avem şi noi de învățat multe în plan uman, al revitalizării valorilor din tradiția noastră"[7] .

Lungul drum al reorganizării şi restructurării educației adulților în România a fost deja parcurs pe o primă etapă. Începutul a consemnat o reuşită prin demararea schimbării rolului şi funcției educației adulților în societate, reevaluarea valorilor, convingerilor şi statutului celor implicați direct şi permanent în această activitate. Erau, din acest motiv, pe deplin întemeiate aprecierile făcute de D-na Haase în anii 1996-1997: "Aş vrea să subliniez colaborarea cu ANUP (Asociația Națională a Universităților Populare) - organizația noastră parteneră şi instituțiile afiliate acesteia, care se desfăşoară în condiții bune şi promițătoare. Succesele obținute până în

prezent sunt foarte mari şi ne oferă motive întemeiate pentru a spera că ANUP va deveni o asociație puternică şi conştientă având membri tot atât de puternici şi conştienți de importanța activității lor”[8]. Prin formarea continuă se va putea realiza în viitor dezideratul mutației calitative de durată şi profunzime în educația adulților din țara noastră, întrucât “Ne trebuie încă mult timp pentru a avea o bază solidă în toată țara, dar primii paşi sunt bine făcuți. Pot să spun, astfel, că educația adulților are un viitor în România”[9].

* Articol publicat sub titlul **Realizările unui parteneriat durabil** în volumul colectiv **Educația permanentă în România 1990-2000. Bilanțul unei colaborări**, Editura Charme-Scott SRL, Bucureşti, 2000

Referințe bibliografice

[1] Vezi. E. Haase, **Universitatea Populară Germană în România**, în “Paideia”, nr. 1/1993, p. 26

[2] **Idem**, **Experiența româno-germană şi necesitatea formării continue**, în “Paideia”, nr. 2/1997, p. 52

[3] **Idem**, **Educația adulților în România şi Germania** (**un studiu comparativ**), II, în “Paideia”, nr. 4/1997, p. 24

[4] Vezi **Idem**, **Un parteneriat în educația adulților România-Germania**, comunicare în cadrul Simpozionului național **Identitate culturală şi integrare europeană**, Bucureşti, mai 1996, publicată în “Paideia”, nr. 3/1996, p. 24

[5] Vezi o foarte riguroasă inventariere a acestor neajunsuri în articolele semnate de E. Haase, **Educația adulților în România şi Germania** (**un studiu comparativ**), I, în “Paideia”, nr. 3/1997, p. 14-19 şi II, în “Paideia”, nr. 4/1997, p. 16-31; **Educația adulților la nivel local, central şi regional. Structuri necesare**, I, în “Paideia”, nr. 3/1998, p. 16-24 şi II, în “Paideia”, nr. 4/1998, p. 14-19

[6] Vezi **Educația adulților în România şi Germania**, II, p. 26

[7] Vezi **Experiența româno-germană şi necesitatea formării continue**, p. 52-53

[8] Vezi **nota 4**, p. 23

[9] Vezi **notele 2, 7**, p.53.

6.3. PRIMA CONFERINȚĂ NAȚIONALĂ DE EDUCAȚIA ADULȚILOR *

Timişoara, 15 – 17 iunie 2001

Încununare a eforturilor depuse timp de un deceniu în România după 1989, prima Conferință națională dedicată acestui domeniu, cu titlul **Educația adulților în România – politici educaționale, culturale şi sociale**, organizată de Institutul Român de Educația Adulților şi Universitatea de Vest din Timişoara cu sprijinul Ministerului Educației şi Cercetării, Ministerului Muncii şi Solidarității Sociale, Ministerului Culturii şi Cultelor, se înscrie ca un eveniment de maximă importanță, nu numai privit din unghiul strict al specialității, ci şi din perspectiva întregii arii a ştiințelor socio-umane. "**Scopul** declarat al acestei prime conferințe a fost acela de a face o diagnoză a situației actuale a EA din România şi de a identifica, pe baza acestei diagnoze, direcțiile de acțiune unitară, direcții care să constituie elementele unei **strategii naționale, sistematice şi coerente**, care să integreze eforturile tuturor actorilor sociali implicați în domeniul EA…Organizatorii acestei conferințe au urmărit deopotrivă să asigure un **cadru comun de discuții şi dezbateri** pentru diferiții actori din domeniul educației adulților, pentru a se cunoaşte reciproc, pentru a explora posibilitățile de acțiune sincronă, complementaritatea acțiunilor şi intereselor lor, pentru a identifica soluții viabile de surmontare în parteneriat a dificultăților cu care se confruntă, pentru dezvoltarea unitară a educației adulților, în concordanță cu cerințele economice şi sociale, cu nevoile individuale ale beneficiarilor direcți: adulții şi instituțiile în care îşi desfăşoară activitatea" [1].

Un prim argument pentru susținerea afirmațiilor de mai sus este acela că **personalitatea adultă**, **omul matur** din țara noastră reprezintă factorul major al formării şi dezvoltării texturii sociale coerente, cu deosebire în actuala perioadă istorică deosebit de dificilă pe care o traversează poporul român. Formarea acestei personalități trebuie să se constituie într-o prioritate majoră a politicilor educaționale guvernamentale, dacă se doreşte implicarea tuturora cu maximă eficiență şi responsabilitate în reuşita programelor de reformă, respectiv atingerea într-un orizont temporal de aşteptare rezonabil a unui stadiu de civilizație şi a unui nivel de trai comparabil cu cel al țărilor civilizate. "Peste tot ca expresie a vastității sale (a domeniului EA – n. ns.),

politicile educaționale, culturale şi sociale asupra domeniului sunt de multe ori confuze, incoerente, inconsistente sau insuficient elaborate. Această stare de fapt în EA din România am putea să o atribuim şi conului de umbră în care s-a aflat acest domeniu pentru mulți ani, iar confuziile şi incoerențele ar putea proveni şi dintr-o percepție oarecum neclară şi aproximativă a domeniului în unitatea şi integralitatea sa, din insuficiența elaborărilor ştiințifice, pedagogice care să legitimeze domeniul. Considerăm că depăşirea şi ameliorarea acestei stări de fapt poate fi realizată doar prin existența unui cadru comun de dialog, care să sincronizeze eforturile tuturor actorilor sociali implicați în acest domeniu" [2] . Or, înfăptuirea acestui deziderat pare iluzorie în absența strânsei conlucrări multi -, inter - şi trans-disciplinare. Andragogia (şi, în sens generic, **ştiințele educației**), psihologia, sociologia, filosofia, istoria, economia, dreptul, managementul, studiile europene, ştiința şi tehnologia informației, ştiința afacerilor şi multe alte nuclee teoretice disciplinare îşi întretaie liniile de forță în punctul nodal al personalității adulte.

O altă idee demnă de subliniat este aceea a nivelului foarte înalt de profesionalism la care a ajuns educația adulților pe plan european şi mondial, ca recunoaştere unanimă a exigențelor "societății învățării", în cadrul căreia fiecare persoană umană este, succesiv, consumator şi producător de informație şi învățare – inclusiv şi mai ales prin intermediul tehnologiei informației – pentru ceilalți. Prezența unor specialişti străini recunoscuți şi respectați, de reputație internațională (cum ar fi D-na Ellinor Haase, Dl. Klaus Meisel sau Dl. Jean Uebersfeld, autor al absolut remarcabilei conferințe în plen intitulată **Educația adulților: o revoluție culturală pentru universități**, care ar trebui cât mai rapid popularizată la nivelul întregului sistem de învățământ universitar românesc) a constituit garanția "infuziei" conferinței cu idei teoretice solide şi proaspete, exprimând cristalizarea unor experiențe notabile în țările Europei Occidentale.

În acest sens, participanții la atelierul nr. 3, **Educația adulților, cooperare şi integrare europeană**, au dezbătut mesajele-cheie cuprinse în "Memorandum-ul privind învățarea permanentă" al Comisiei Europene, poate nu întâmplător accentul fiind pus pe analiza mesajelor nr. 1 (**noi competențe de bază pentru toți**) şi mesajul nr. 4 (**valorificarea şi recunoaşterea învățării, a experienței anterioare dobândite în perioade de timp şi contexte diferite**), supranumit "regula de aur" a Memorandum-ului. Nevoia modernizării şi compatibilizării legislației, pieței cererii şi ofertei, a cooperării şi integrării europene, didacticii şi metodologiei,

a parteneriatului şi dialogului social şi, nu în ultimul rând, a cercetării în domeniul educației adulților cu realizările semnificative din lumea civilizată au constituit, de altfel, subiectele atelierelor conferinței.

Dezbaterile între specialişti au fost, cu totul explicabil, foarte animate, uneori chiar aprinse, dat fiind evantaiul problematic foarte larg, formația foarte diversă a participanților, multitudinea problemelor urgente de discutat, care îşi cer soluționări la fel de rapide, existând încă un periculos triplu decalaj între realitatea empirică, experiența practică a celor ce îşi desfăşoară activitatea în domeniul EA şi elaborările teoretice. Important este că s-a revenit, după 33 de ani (în 1968 având loc la Bucureşti Simpozionul național de EA), la acest gen de întâlniri absolut necesare ale celor ce activează în domeniu, care, după cum se preconizează, se vor desfăşura pe viitor cu o periodicitate anuală.

În calitate de participant şi moderator al atelierului nr. 6, **Cercetare în educația adulților**, am beneficiat de prezența activă a unor reputați specialişti cercetători, în număr destul de restrâns, ceea ce, însă, nu a impietat asupra calității şi esențialului dezbaterii. S-a putut constata marea apetență pentru dialog, nevoia împărtăşirii experienței proprii cu ceilalți şi a conlucrării tuturora în forme cât mai bine elaborate pentru identificarea corectă şi concretă a stării de fapt în domeniul EA, a desfăşurării unor proiecte profesioniste de cercetare-acțiune, în măsură să furnizeze soluții la numeroasele şi redutabilele provocări pe care ea le ridică. Desigur, nu e loc pentru optimismul naiv, întrucât, aşa cum s-a remarcat, "Elaborările atelierului referitor la cercetare sunt simptomatice pentru lipsa unui orizont de acțiune coerentă, îngrijorătoare pentru lipsa de viziune a specialiştilor actuali cu privire la necesarele cercetări fundamentale sau ameliorative în domeniu, acest fapt făcând cu atât mai necesară existența unui institut național de cercetare de profil" [3] . Ceea ce dezbaterile atelierului nostru au pus în evidență au fost, încă odată, insuficiența cronică a rezultatelor cercetării fundamentale, perpetuarea percepției colective a EA ca un sector sau domeniu marginal al societății româneşti, respectiv slaba atracție resimțită de numeroşi indivizi față de programele oferite de instituțiile din câmpul EA ş.a.m.d. Se lasă încă aşteptată reacția consistentă şi concertată a specialiştilor din țară, în sensul amintit. Oare până când?

Pentru a formula o concluzie, aş spune că, dincolo de toate chestiunile de ordin particular, extraordinara realizare a conferinţei este aceea a **consensului** participanţilor asupra unei arii problematice şi a căilor de urmat spre găsirea soluţiilor. S-a identificat "diapazonul" comun, de la care urmează să se pornească pe mai departe în abordarea complexităţii uneori deconcertante a realităţii EA. Desigur, toate iniţiativele teoretice şi practice, oricât de lăudabile ar fi ele în sine, vor fi pe mai departe îngreunate fără coerenţă şi promptitudine legislativă: "Sunt fapte pozitive interesul crescut al oficialităţilor şi al practicienilor, numărul crescut al acestora din urmă, precum şi diversitatea ofertei lor, dar toate aceste evoluţii benefice sunt în pericolul de a se dezvolta haotic, asincron sau de a fi chiar frânate în dezvoltarea lor dacă nu sunt expresia unei strategii de acţiune unitară, dacă nu beneficiază de o lege cadru facilitatoare a EA care să acopere toate domeniile şi problematicile EA, în care să se regăsească toţi cei implicaţi în domeniul atât de vast al EA" [4] . De aceea, ne aşteptăm la conştientizarea şi responsabilizarea oamenilor politici, a factorilor de decizie guvernamentali, a întregului aparat de conducere ministerial de resort în vederea armonizării cadrului legislativ al EA şi a continuării sprijinului efectiv acordat celor care activează în domeniu.

N-aş putea încheia fără o remarcă laudativă la adresa tuturor organizatorilor conferinţei, în special a IREA (Institutului Român de Educaţia Adulţilor) şi a Universităţii de Vest din Timişoara. D-ra Simona Sava, Directorul IREA, a alcătuit o echipă tânără, deosebit de ambiţioasă, competentă, eficientă şi pragmatică, demnă de toată încrederea, simpatică şi foarte prietenoasă. Activitatea editorială a fost intensă şi de foarte bună calitate (a se vedea broşura cu temele de dezbătut la nivelul atelierelor, pusă la dispoziţia participanţilor la începerea lucrărilor, respectiv volumul conferinţei – mărturie elocventă a nivelului manifestării şi al succesului ei deplin). Este momentul ca acele persoane care mai au reţineri faţă de tinerii de la catedre sau cercetători, să-şi revizuiască atitudinea, fiindcă faptele bune ale adultului încep din prima tinereţe. Poate că, acordând tot respectul celor în vârstă, ar trebui inventat un revers al binecunoscutului proverb: "Cine n-are specialişti (adulţi) tineri, să-i cumpere". Şi asta repede, fiindcă în curând vor costa valută!

* Material publicat în „Paideia", nr. 2/2002.

Note şi referințe bibliografice

1. Vezi ***, (coord. Simona Sava), **Educația adulților în România – politici educaționale, culturale şi sociale**, volumul primei Conferințe naționale de educația adulților, Editura Almanahul Banatului, Timişoara, 2001, p. 7-8
2. **Ibidem**, p. 8-9
3. **Ibidem**, p. 199
4. **Ibidem**

7. CUPRINS

1. PREFAȚĂ..... 3

1.1. ARGUMENT..... 3
1.2. CUVÂNT DE ÎNSOȚIRE.....8
1.3. EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI MODELUL PAIDEIC 10

2. ELEMENTE ALE "PREALABILULUI" 14

2.1. CONSIDERAȚII ASUPRA IMPORTANȚEI ŞTIINȚELOR SOCIO-UMANE ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL ROMÂNIEI..... 14
2.2 UN PUNCT DE VEDERE ASUPRA CERCETĂRII 21
2.3. CERCETAREA ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR DIN ROMÂNIA.....31
2.4. O LĂMURIRE DESPRE FILOSOFIE, EDUCAȚIE ŞI CULTURĂ.…….....38

3. EXEMPLUL ÎNAINTAŞILOR..... 44

3.1. CONSTANTIN NOICA DESPRE OMUL DEPLIN AL CULTURII ROMÂNEŞTI…….....44
3.2. MIRCEA ELIADE ŞI MITURILE LUMII MODERNE 54
3.3 POLITICA CULTURII ÎN CONCEPȚIA LUI N. IORGA ŞI D. GUSTI 65

4. PROVOCĂRILE PREZENTULUI..... 74

4.1 ASPECTE ALE ÎNVĂȚĂRII LA VÂRSTA ADULTĂ..... 74
4.2 ADULTUL DEMISIONAR 79
4.3. CRIZA MANAGERIALĂ ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI NECESITATEA INOVAȚIEI 83
4.4. FORMAREA CADRELOR DIDACTICE ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR……..….....89
4.4.1. FORMAREA INIȚIALĂ A CADRELOR DIDACTICE ŞI EXIGENȚELE EDUCAȚIEI ADULȚILOR…….....89
4.4.2. ŞTIINȚA LOGICII ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR…….....93
4.4.3. SPRE O NOUĂ ÎNȚELEPCIUNE…….....97
4.4.4. EDUCAȚIA ADULȚILOR ŞI COMUNITATEA.....102

5. PROMISIUNILE VIITORULUI..... 106

5.1. AUTOORGANIZAREA, INFORMAȚIA ŞI EDUCAȚIA TRANSDISCIPLINARĂ.....106
5.2. GÂNDIREA ADULTĂ ŞI PROBLEMATICA VALORILOR ÎN EDUCAȚIE.....115
5.3. MANAGEMENTUL REFORMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ŞI EDUCAȚIA ADULȚILOR 124
5.4. EDUCAȚIA ÎN PERSPECTIVA POST-MODERNĂ 130

5.5. OBIECTIVE FUNDAMENTALE ALE EDUCAȚIEI ADULȚILOR ÎN LUMEA CONTEMPORANĂ.....136

6. ÎN LOC DE ÎNCHEIERE..... 142

6.1. GÂNDURI DESPRE O INIȚIATIVĂ UNIVERSITARĂ..... 142
6.2. COOPERAREA ROMÂNO-GERMANĂ ÎN EDUCAȚIA ADULȚILOR - REALIZĂRILE UNUI PARTENERIAT DURABIL 148
6.3. PRIMA CONFERINȚĂ NAȚIONALĂ DE EDUCAȚIA ADULȚILOR.....155

7. CUPRINS..... 160